



**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Luís Miguel Gonçalves Pereira

**Conceções de literacia digital nas  
políticas públicas  
– estudo a partir do Plano Tecnológico da  
Educação**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais

Luís Miguel Gonçalves Pereira

**Conceções de literacia digital nas  
políticas públicas  
– estudo a partir do Plano Tecnológico da  
Educação**

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação  
Especialidade de Educação para os Media

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel Joaquim Silva Pinto**  
e da  
**Professora Doutora Sara de Jesus Gomes Pereira**

Dezembro de 2011

## DECLARAÇÃO

### **Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação**

Autor: Luís Miguel Gonçalves Pereira | E-mail: lumigopereira@gmail.com

Orientadores: Manuel Joaquim Silva Pinto | Sara de Jesus Gomes Pereira

Ano de conclusão: 2011 | Área: Ciências da Comunicação

Especialidade de doutoramento: Educação para os Media

É autorizada a reprodução integral apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete. Autoriza-se a publicação integral da versão impressa no Repositorium da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 29 de dezembro de 2011

## Agradecimentos

O doutoramento é um trabalho individual, mas esta não foi de todo uma missão solitária. Muitos foram os que, diretamente ou de forma mais lateral, estiveram presentes ao longo destes últimos anos.

Começo por aqueles que foram os pilares desta investigação, os meus orientadores. Aos professores Manuel Pinto e Sara Pereira agradeço profundamente o apoio, a partilha das inquietações e as suas provocações, que me fizeram evoluir. A inspiração que neles colhi foi determinante para a realização desta tarefa e o que este trabalho de bom tiver à sua sabedoria e experiência investigacional muito deve. A par da realização da tese, tive a oportunidade de partilhar com eles outros momentos de trabalho, e isso foi também preponderante. O resultado que aqui se apresenta beneficiou muito de todas essas experiências e contacto.

Um agradecimento especial a todos os entrevistados, que disponibilizaram parte do seu tempo para partilhar os seus conhecimentos e perspetivas. As conversas foram momentos de intensa aprendizagem e o seu contributo enriqueceu a investigação. A saber: Adelaide Franco, Álvaro Santos, Ana Amélia Carvalho, António Dias Figueiredo, Bruno Dias, Carlos Neto, Carlos Patrão, Carlos Zorrinho, Cristina Ponte, Diogo Vasconcelos (entretanto falecido), Eduardo Jorge Madureira, Fernando Costa, Graça Simões, Jaime Quesado, João Correia de Freitas, João Tiago da Silveira, João Trocado da Mata, Joaquim Barradas, Jorge Saleiro, José Dias Coelho, José Vítor Pedroso, Manuel Heitor, Maria Emília Brederode dos Santos, Michael Seufert, Nuno Araújo, Nuno Guarda, Pedro Calado, Pedro Duarte, Pedro Veiga, Rita Espanha, Roberto Carneiro, Rui Dinis, Tito de Moraes, Rui Pacheco, Secundino Correia, Vasco Trigo, Vítor Reia-Baptista e Vítor Tomé.

Agradeço também ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e ao Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, sobretudo aos investigadores e bolseiros com os quais mais de perto convivi, de modo especial os membros das equipas de projetos de investigação e de organização de iniciativas que tive o prazer de integrar. Aos demais investigadores, que fui conhecendo em encontros diversos, de modo particular os que desenvolvem investigação em Portugal nesta área, devo igualmente um agradecimento pelo que colhi desses contactos.

A um conjunto de pessoas que, não bastasse a sua amizade, foram acompanhando o processo, deixo o meu agradecimento. Refiro apenas algumas, que mais intervieram diretamente, através de discussão ou no apoio a algumas tarefas específicas: Belinha de Abreu, Fábio Ribeiro, José António Alves, José Joaquim Dias Marques, José Frazão Correia, Margarida Corsino, Pedro Santos. E, especialmente, à Isabel Dias, pela leitura da tese, à Teresa Rouxinol, pelo apoio logístico nas idas a Lisboa, e à Teresa Pombo, pela ajuda na recolha de documentos.

As emoções que a família me desperta são difíceis de expressar e tarefa mais árdua ainda é poder retribuir tudo quanto recebi, especialmente nestes últimos anos de doutoramento. Particularmente aos meus pais e também aos meus quatros irmãos, agradeço a preocupação, a disponibilidade e o apoio incansável em tantos momentos.

Finalmente, à Daniela, pelo garante emocional, pelo encorajamento e pela força, e ao Manuel, por dar sentido a tudo isto, ele que é, sem dúvida, o melhor de todos os capítulos deste tempo de doutoramento.

Por fim, agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo apoio financeiro, o que tornou possível a realização do doutoramento, através de uma Bolsa de Investigação, com a referência SFRH/BD/40299/2007, no âmbito do QREN - POPH (Tipologia 4.1 - Formação Avançada), participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do então MCTES.

# FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



## **Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação**

**Resumo:** Com o Plano Tecnológico da Educação, aprovado em 2007, o XVII Governo pretendia, em três anos, “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino”. No âmbito desta política pública, surgiu o Programa e.escola ao qual se juntou, mais tarde, a Iniciativa e.escolinha, tendo sido distribuídos com estas medidas cerca de 2 milhões de computadores portáteis, muitos deles com acesso a internet de banda larga.

Esta investigação propõe-se estudar o relevo da literacia digital, e o quadro conceptual que a sustenta, em políticas de implementação da tecnologia, procurando evidenciar uma tendência para reduzir a literacia para os ambientes digitais à sua componente técnica.

Partindo de um enquadramento teórico, com base na revisão de literatura efetuada e ancorada na leitura de documentos de instituições internacionais como a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia, esta investigação apoia-se em diferentes opções metodológicas. Por um lado, foi feita uma recolha dos documentos que fundamentam o Plano Tecnológico da Educação (PTE), estudados através da análise de conteúdo e da análise crítica do discurso. Antes ainda, procedeu-se a um levantamento das principais políticas tecnológicas da educação em Portugal, procurando identificar linhas de continuidade nestas políticas públicas, que contam já com cerca de três décadas. Para além disso, foram realizadas 37 entrevistas a um conjunto de atores com responsabilidade governativa diretamente ligada aos programas em estudo, mas também do campo político, académico, empresarial, bem como de projetos de ação no terreno.

Verifica-se que, volvidos 30 anos, o acesso ao computador e à internet continuam a estar no centro da ação destas medidas. O PTE, com preocupação evidente em promover a utilização das tecnologias, assumiu importância ímpar para o elenco governativo, tendo atingido uma expressão relevante na discussão pública.

A análise dos documentos mostra que as entidades governamentais procuraram com esta política criar a ilusão de uma reforma da escola e do ensino e, mais ambiciosamente, a mudança de todo o ecossistema social. Assumia-se que a posse da tecnologia daria o poder para que tal acontecesse. Os alunos, equipados com os novos computadores portáteis, são vistos como agentes de mudança e como ‘evangelizadores’ da inovação, nomeadamente no seio da família.

As entrevistas, nas quais, partindo do PTE, são abordados outros assuntos relacionados com as questões que envolvem a alfabetização digital, revelam que há um consenso em torno da relevância das tecnologias para a sociedade, embora os entrevistados tenham entendimentos divergentes em muitos outros temas, como o poder atribuído às tecnologias, a representação das crianças e da infância e os fatores de desigualdade no acesso aos media digitais. Concretamente sobre a alfabetização digital, há uma diversidade de visões, o que vai ao encontro da ideia da literacia digital como um conceito amplo, polissémico e difuso, defendido

por alguns autores. Há, no entanto, ideias convergentes, nomeadamente sobre as competências necessárias, por exemplo, em questões relacionadas com a informação (procura, compreensão, apropriação, partilha).

Relativamente à obsessão pela modernização tecnológica, evidenciada nos discursos fundadores do PTE, ela deve ser discutida à luz de várias pressões, nomeadamente do poder económico, representado nas empresas multinacionais, mas também de pressões externas, designadamente das estratégias europeias com que o país tem estado sintonizado. A Comissão Europeia, que tem promovido e patrocinado um conjunto de iniciativas de literacia digital na última década, tem vindo mais recentemente a sublinhar dimensões que ultrapassam questões meramente técnicas, tendendo por isso a associá-la à literacia mediática, que se confunde, muitas vezes, com a educação para os media. Esta investigação, ao convocar estes percursos, nacionais e de fora, procura evidenciar a importância de promover uma dimensão crítica da tecnologia na sociedade, nomeadamente entre os mais novos.



## **Conceptions of digital literacy in public policies – a study based on the Technological Plan for Education**

**Abstract:** The Technological Plan for Education was approved by the XVII Government in 2007 with the intention of “placing Portugal among the five most advanced European countries in terms of technological modernization in teaching” within three years. It was within the scope of this public policy that the e.school Programme and later the little e.school Initiative were set up with around 2 million laptops being distributed, many of which with broadband internet access.

It is the purpose of this research to study the relevance of digital literacy, and its underlying conceptual framework, in technological implementation policies while seeking to determine a tendency to reduce digital environment literacy to its technical component.

Beginning with a theoretical framework which is based on a literature review as well as a close reading of documents from international institutions such as UNESCO, the Council of Europe and the European Union, this research is grounded on different methodological options. On the one hand, the documents substantiating the Technological Plan for Education (TPE) were collected and studied with resort to content analysis and critical discourse analysis. Prior to this, a survey was carried out of the major technological policies for education in Portugal, with a view to identifying some kind of continuity in these public policies which were first introduced about thirty years ago. In addition, 37 interviews were conducted with a variety of actors with governmental responsibility for the programmes being studied, as well as with others from the political, academic and business sectors and those engaged in action projects in the field.

It appears that 30 years later, computer and internet access remain at the centre of these measures. The TPE, clearly concerned with promoting the use of technologies, has assumed an unprecedented importance for the government having figured prominently in public discussions.

The analysis of the documents shows that with this policy the governmental bodies sought to create an illusion that both school and teaching were being reformed. The intention was to trigger a change in the whole ecosystem, not only of education but of society as a whole, under the assumption that the possession of technology would provide the power for it to happen. The students, equipped with their new laptops, are regarded as agents of change and ‘evangelisers’ of innovation, namely within the family.

Discussing the TPE in the interviews led to other issues involving digital literacy which in turn showed that there is a consensus regarding the relevance of technologies for society, although the interviewees did have diverging views on many other topics, such as the power of technologies, children and childhood representations and the inequality factors in terms of access to digital media. Particularly with regard to digital literacy, there is a diversity of views which fits in with the idea of digital literacy being a broad, polysemic and diffuse concept as suggested by some authors.

Regarding the obsession for technological modernization which was evident in the initial founding discourses of the TPE, it should be discussed in the light of various pressures, particularly from the economic powers, embodied in the multinational companies, but also from external pressures, namely from the European strategies which the country has to be in tune with. The European Commission, which has promoted and sponsored a number of digital literacy initiatives over the past decade, has more recently underlined dimensions which go beyond merely technical issues thereby tending to associate it to media literacy, which, in turn, is very often mistaken for media education. This research, by examining these domestic and external routes, seeks to highlight the importance of promoting a critical dimension of technology in society, particularly among young people.

## Índice

Índice de Gráficos .....	xiii
Índice Figuras .....	xiv
Índice de Quadros.....	xv
Índice de Tabelas.....	xvi
 <b>1. Introdução .....</b>	 <b>17</b>
Justificação do estudo.....	19
Objetivos, problema e questões de investigação .....	22
Organização e estrutura da tese .....	25
 <b>PARTE I</b>	
<b>2. Literacia Digital: mais do que botões e menus .....</b>	<b>29</b>
1. Literacia (e alfabetização) digital: fundamentos e dimensões .....	31
2. Campo de ação: âmbitos e agentes .....	35
3. Pontos fortes e limitações do conceito.....	43
 <b>3. A educação para os media e as literacias em documentos da UNESCO, do Conselho da Europa e da União Europeia .....</b>	<b>49</b>
1. Quadro apresentado por instituições internacionais.....	51
1.1. Explicitação da natureza de cada uma das instituições .....	51
1.2. Critérios de pesquisa e de análise .....	54
2. Declarações da UNESCO .....	55
3. Recomendações do Conselho da Europa .....	66
4. União Europeia: o caminho para a Diretiva .....	73
5. O caso português .....	91
6. Análise global .....	92
Perspetivas e abordagens .....	93
Produção de documentos .....	94
A questão da nomenclatura .....	96
Documentos mais relevantes .....	98

<b>4. A educação para os media e as literacias – revisão sistemática da literatura ...</b>	<b>101</b>
1. Revisão sistemática: princípios básicos e suas metodologias.....	103
2. Técnicas e instrumentos.....	105
3. Critérios de pesquisa.....	106
4. Análise dos resultados.....	107
5. Tendências da investigação .....	112
<b>5. Tensões entre as políticas tecnológicas da educação e as novas literacias .....</b>	<b>117</b>
1. Do (mero) acesso à perspectiva da capacitação.....	121
2. A centralidade das competências: vantagens e limitações .....	127
3. Representação da infância e das crianças.....	135
4. Media digitais: meio de aprendizagem ou objeto de estudo?.....	138
5. Lugar da educação para os media nas políticas tecnológicas .....	142
6. Critérios e indicadores de avaliação .....	146
 <b>PARTE II</b>	
<b>6. Opções metodológicas .....</b>	<b>153</b>
1. Contextualização do objeto de estudo e pontos de partida.....	155
2. Questões e objetivos da investigação .....	156
3. Descrição do estudo e opções metodológicas .....	157
3.1. Entrevistas.....	157
3.2. Pesquisa documental.....	176
3.3. Modelo de análise – categorização dos dados .....	182
3.4. Tratamento, análise e apresentação dos dados .....	184
<b>7. Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projeto Minerva ao PTE .....</b>	<b>185</b>
1. O contexto português .....	187
2. Principais projetos, programas, medidas e iniciativas .....	189
Livro Verde para a Sociedade da informação .....	189
Unidades de ação e gestão .....	192
Projetos, programas, iniciativas .....	198
3. Apresentação detalhada do PTE.....	199
Medidas e eixos .....	199
Objetivos e orgânica.....	202
4. Pistas de análise e quadro comparativo .....	205

<b>8. Plano Tecnológico da Educação: pressupostos, princípios e conceções</b>	211
1. Origem e filiação do PTE	213
A Estratégia de Lisboa como génese do PTE	213
Do “Choque Tecnológico” ao Plano Tecnológico do XVII Governo	215
Documentos e estudos que fundamentam – síntese e análise	218
Alguns resultados	221
Opinião dos entrevistados sobre o PTE	224
2. Análise crítica dos discursos	226
Contexto	226
Acção	228
Poder	233
Ideologia	236
3. Conceções e crenças do PTE e do Programa e.escola	238
Perspetivas sobre a Sociedade da Informação	238
Conceções relacionadas com a alfabetização digital	241
<b>9. Perspetivas sobre alfabetização digital e modernização tecnológica</b>	247
1. O que significa ser alfabetizado	249
2.1. Competências fundamentais	251
2.2. Oportunidades, desafios e problemas apresentados pelos novos media	255
2.3. Perceções de criança e sua relação com os media digitais	260
2.4. Responsabilidades dos agentes	264
2.5. Condicionantes, assimetrias e estratégias de desenvolvimento	272
2. Políticas e Sociedade da Informação	276
3.1. Influência europeia	276
3.2. Ideologia dos discursos em torno da Sociedade da Informação	278
3.3. Preponderância dos indicadores (rácios) na avaliação das políticas públicas	283
3. A visão da modernização tecnológica: que leituras?	287
<b>10. Evidências, questões e implicações decorrentes da investigação</b>	293
Evidências da investigação	295
Questões e implicações da investigação	297
1. Limitações, desafios e meios para a acção	298
2. O significado das políticas europeias	307
3. A inevitabilidade do discurso político (e da acção) em torno das tecnologias	312

<b>11. Conclusão.....</b>	<b>319</b>
Considerações finais.....	321
Limitações da investigação.....	325
Recomendações .....	326
 <b>Bibliografia.....</b>	 <b>329</b>
 <b>Anexos.....</b>	 <b>351</b>
I. Referências dos documentos analisados por instituição.....	353
II. Mapa das nomenclaturas usadas nos diversos documentos .....	358
III. Referências utilizadas na revisão sistemática da literatura.....	360
IV. Guião do Questionário.....	374
V. <i>E-mail</i> /enviado aos entrevistados e declaração em anexo.....	376
VI. Fichas das várias iniciativas tecnológicas da educação .....	378
VII. Número de palavras dos documentos fundadores do PTE.....	389
VIII. Discurso do Primeiro-Ministro, José Sócrates, na apresentação da Iniciativa e.escola .	390
IX. Discurso do MOPTC, Mário Lino, na apresentação da Iniciativa e.escola.....	395

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de documentos analisados distribuídos pelos respetivos anos (UNESCO)..	56
Gráfico 2 – Número de documentos analisados distribuídos pelos respetivos anos (CE) .....	66
Gráfico 3 – Número de documentos analisados distribuídos pelos respetivos anos (UE) .....	74
Gráfico 4 – Totalidade dos documentos analisados (por anos) .....	95
Gráfico 5 – Lista com os documentos fundamentais para compreender o campo da educação para os media .....	100
Gráfico 6 – Número de publicações ao longo dos anos.....	108
Gráfico 7 – Duração das entrevistas em minutos, apresentadas pela ordem de realização .....	174
Gráfico 8 – Documentos recolhidos.....	177
Gráfico 10 – Relação entre frequência e competências para usar a internet.....	301
Gráfico 9 – % de agregados domésticos com acesso a computador, ligação à internet e ligação através de banda larga em casa 2002-2011 .....	302
Gráfico 11 – % de famílias com acesso à internet em casa .....	309
Gráfico 12 – % de pessoas que são utilizadores frequentes (todos os dias ou quase todos os dias).....	309
Gráfico 13 – % da população que nunca utilizou a internet .....	310
Gráfico 14 – % de famílias com acesso à internet em casa – ano 2010 .....	313
Gráfico 15 – % de estudantes que referiram ter um computador em casa no PISA 2000 e 2009 .....	314

## Índice Figuras

Figura 1 – Dimensões da Literacia Digital .....	34
Figura 2 – Mapa de conceitos.....	46
Figura 3 – ‘Nuvem de palavras’ representando a ocorrência dos termos nos documentos analisados da UNESCO.....	66
Figura 4 – ‘Nuvem de palavras’ representando a ocorrência dos termos nos documentos analisados do Conselho da Europa .....	73
Figura 5 – ‘Nuvem de palavras’ representando a ocorrência dos termos nos documentos analisados da União Europeia .....	91
Figura 6 – Esquema representativa do processo (cfr. Thorpe, 2005; Kofinas & Saur-Amaral, 2008).....	104
Figura 7 – Mapeamento das tendências da investigação na educação para os media e novas literacias.....	113
Figura 8 – Modelo com linhas orientadoras para a recolha e análise dos dados.....	183
Figura 9 – Relação das implicações da Estratégia de Lisboa com os objetivos do PTE .....	215
Figura 10 – Encadeamento dos documentos apresentados .....	219
Figura 11 – Conjunto de imagens retiradas do discurso do PM José Sócrates.....	227
Figura 12 – Esquema com as palavras mais usadas no discurso de José Sócrates .....	230
Figura 13 – Palavras mais usadas no discursos de Mário Lino .....	231
Figura 14 – Esquema com as palavras mais usadas na Resolução 137/2007.....	232
Figura 15 – Funções e ligações da Escola.....	265
Figura 16 – Representação das principais desigualdades .....	272
Figura 17 – Perspetivas sobre os sentidos dos números na avaliação das políticas públicas ..	284



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Projetos de investigação realizados na última década em instituições portuguesas	39
Quadro 2 – Visão geral dos principais políticas relacionadas com as TIC em Estados-membros	41
Quadro 3 – Dimensões do acesso, segundo Vandijk, 1999 ( <i>apud</i> Ilse, 2010)	122
Quadro 4 – Parâmetros em avaliação com respetiva descrição	149
Quadro 5 – Medidas sugeridas pelo <i>Livro Verde</i> relacionadas diretamente com a escola (cfr. Missão, 1997: 65-67)	191
Quadro 6 – Calendarização da apresentação e lançamento do PTE e das várias medidas	200
Quadro 7 - Objetivos das medidas	203
Quadro 8 – ‘Timeline’ dos governos, unidades e iniciativas tecnológicas da educação em Portugal	209
Quadro 9 – Oportunidades apresentadas pelos medias digitais	256
Quadro 10 – Desafios e problemas apresentados pelos media digitais	259
Quadro 11 – Antíteses dos nativos digitais	261
Quadro 12 – Relação família - TIC	269
Quadro 13 – Importância e constrangimentos das políticas públicas	270
Quadro 14 – Contributo do PTE para as (novas) literacias, segundo os entrevistados	291

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de documentos analisados por instituição.....	55
Tabela 2 – Número de ocorrências dos termos mais utilizados.....	97
Tabela 3 – Itens encontrados nas várias plataformas .....	106
Tabela 4 – Revistas com três ou mais publicações (n=167).....	108
Tabela 5 – Autores com três ou mais publicações (N=322) .....	110
Tabela 6 – Artigos com mais de 30 citações .....	111
Tabela 7 – Qualificações dos entrevistados .....	170
Tabela 8 – Residência dos entrevistados por distrito.....	170
Tabela 9 – Documentos que enquadram e fundamentam o PTE .....	178
Tabela 10 – Documentos fundadores do PTE.....	179
Tabela 11 – Documentos legais de acompanhamento do PTE.....	179
Tabela 12 – Estudos de acompanhamento do PTE.....	181
Tabela 13 – Principais projetos, programas e iniciativas tecnológicas da educação (Portugal) .....	198
Tabela 15 – Análise lexical do discurso .....	235

# 1. Introdução

---

Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

**Miguel Torga** [Viagem]



## Justificação do estudo

Apesar de situarmos os rápidos avanços tecnológicos no limiar do novo milénio, e todo o potencial de usos e participação que isso suscita, já em 1982 a UNESCO chamava a atenção para a necessidade de “preparar os jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons”. Conhecido como ‘Declaração de Grunwald sobre a Educação para os Media’, este documento foi aprovado por unanimidade por peritos de 19 nações. Não sendo o início da educação para os media – em última análise, Gonnet (2007) refere que a educação para os media coincide com o surgimento dos próprios media –, esta declaração reveste-se de grande importância para as respostas aos desafios colocados pelos media digitais ou novos media.

O desenvolvimento das tecnologias faz sentir-se em diferentes aspetos da vida das pessoas. A aprendizagem é um deles e à escola pede-se que seja um local privilegiado na preparação das crianças e dos jovens para lidarem com o universo digital. Para além das competências associadas à literacia no sentido tradicional, autores como Buckingham (2003a, 2003c), Jenkins (2006), Livingstone (2004b), entre outros, destacam a importância da familiarização com atividades que envolvam as novas tecnologias de comunicação e informação que passe também por conhecer, compreender (e interrogar) os meios e não apenas pela sua utilização. Esta abordagem, que alguns assinalam como literacia digital, é fundamental para uma utilização crítica, esclarecida e participada dos meios digitais. Sem isso, não se desenvolvem novas formas de comunicação e pode sair prejudicado o exercício da cidadania (Pinto, 2003).

Em volta deste conceito de ‘literacia digital’ paira uma profusão de ideias, como se pode verificar através da variedade de expressões utilizadas, muitas vezes usadas como sinónimos: “literacia da informação, literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), literacia dos media, educação para os media” (Pérez Tornero, 2004b: 41). Para Varis (2005), existem múltiplos níveis de literacia, como por exemplo a literacia tecnológica, de informação, criativa, tendo naturalmente âmbitos diferentes. Outros autores (Lankshear & Knobel, 2006; 2008) falam em literacias digitais, no plural, como forma de abarcar os diferentes entendimentos.

Abordar o tema da literacia digital implica, por outro lado, procurar entender o seu impacto em diferentes vertentes da vida das pessoas. Para Pérez Tornero (2007), as transformações introduzidas ao nível da relação inter e intra pessoal são substantivas, passando a sociedade a basear-se em relações virtuais. O utilizador de dispositivos digitais adquire papéis como o de produtor de informação (Jenkins, 2006), a comunicação e o acesso à informação passam a ser mediadas por múltiplos ecrãs (Pinto, 2008). Trata-se de uma oportunidade, e, ao mesmo tempo, de um desafio: potenciar contextos favoráveis à criação de uma consciência cívica (Montgomery *et al.*, 2004).

O esforço desenvolvido pela Comissão Europeia na última década procura destacar a importância da inclusão por via da literacia digital, na qual tem vindo a incorporar dimensões que não se esgotam no acesso. Trata-se de uma problemática de grande relevância cívica e política, em torno da qual políticas da União Europeia vêm evidenciando uma preocupação crescente, nomeadamente através do apoio a estudos académicos suscetíveis de dar suporte à

definição de linhas de ação. Com tendência para ser substituído pela expressão ‘literacia dos media’ (misturando-se ainda com a designação de educação para os media), como forma de ligar os meios digitais a todos os meios de comunicação, a Comissão entende-a como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (Recomendação da Comissão Europeia de 20/08/2009).

Jacques Gonnet (2007: 6; 49) justifica a necessidade do estudo dos media, desde logo, pelo lugar que ocupam na vida quotidiana. Afirmo o autor que “hoje são os media que concretizam e moldam em grande medida a nossa perceção do mundo”, acrescentando ainda que, “na relação que invento ou que mantenho com os outros, os media sugerem-me imagens de paisagens desconhecidas, de mundos interiores que me submergem”. *Media* – o plural latino de *medium*, meio – designa os *meios* utilizados para levar uma mensagem, transmitir informação e proporcionar a comunicação na sociedade. Os meios (onde se incluem televisão, cinema, jornais, revistas, vídeo, rádio, fotografia, música, videojogos, internet, telemóveis...) são, por isso, uma via que não nos coloca em contacto direto com uma determinada realidade pois apenas nos oferecem uma versão do mundo (Buckingham, 2003a). Eles apresentam-nos versões, interpretações, construções da realidade.

Estas dimensões, de certa forma em contracorrente com a ideia de que tudo é novidade e que as novas tecnologias criam novos paradigmas, pretendem convocar olhares e quadros de análise que não estejam desligados da história dos restantes media, com os receios e deslumbramentos que acompanharam o nascimento de cada um deles. Este, como outros contributos, não podem deixar de ser considerados relevantes e um importante auxílio para os desafios que representa a compreensão do impacto dos meios digitais na vida das cidadãos e da centralidade que assumem no contexto de cada pessoa.

A própria ideia de literacia remete para competências tradicionais, mas as tecnologias tendem a exercer um fascínio que atribui ao acesso a computadores e à internet um poder transformador e ‘capacitador’ da sociedade. Nota Jenkins (2006) que há quem defenda que os jovens podem adquirir certas competências digitais apenas por si próprios, sem a intervenção e supervisão de adultos. O conceito de ‘nativos digitais’, de Prensky (2001), assume boa parte das vezes a personificação dessa representação das crianças como possuidoras de competências inatas para o domínio das tecnologias. Para (Buckingham, 2007a; 2007b), é com base nesse pressuposto que diversas estratégias de implementação de tecnologia têm sido concebidas. Nesse sentido, conferir ou facilitar o acesso a computadores e à internet seria o passo fundamental para a inclusão digital.

As políticas tecnológicas da educação, também conhecidas como políticas para a sociedade da informação, são uma face visível das estratégias que pretendem implementar as tecnologias através da escola. Autores como Buckingham (2007a) e Pinto (2003) destacam o enfoque em questões técnicas, muitas vezes em detrimento de preocupações do contexto e sem ter em consideração diferentes acessos às tecnologias, moldados pelos capitais díspares, de natureza social, cultural, económica. As relações sociais (nomeadamente com as próprias tecnologias)

são diferenciadas e, talvez sobretudo, a capacidade de analisar criticamente as tecnologias como constructos sociais. Uma tal perspetiva crítica não encontra eco na retórica habitual de uma visão encantada em torno da sociedade da informação (Mansell, 2010), que os autores referidos tendem a denominar como determinismo tecnológico.

As decisões sobre as opções na educação refletem considerações políticas mais amplas. Buckingham (2007b: 6-7) observa que o impulso político para fornecer tecnologia de informação nas escolas, muitas vezes, parece ser motivado por interesses estritamente alinhados com uma eficácia económica e, como tal, podem estar a ser negligenciadas questões fundamentais. Por outro lado, alguns governos estão comprometidos com a promoção da igualdade de acesso às novas tecnologias, tanto através das escolas como através de outras plataformas na comunidade, embora as desigualdades, a este respeito, vão sem dúvida persistir, tanto dentro de cada país como entre as nações, acredita este investigador inglês, David Buckingham.

Tendo em conta que a literacia digital e mediática pretende reforçar o interesse público para melhorar as condições sociopolíticas, procura-se que os cidadãos possam participar ativamente nas discussões e deliberações e capacitá-los para cumprirem integralmente os seus direitos e obrigações. Refere Martinsson (2009) que este seria um contributo significativo para a agenda de reforma dos governos.

Em Portugal, desde a década de 80 existem iniciativas e programas de ação que revelam a preocupação em dar acesso às tecnologias. Em três décadas, diferentes governos privilegiaram uma intervenção pública nesta área, o que permitiu melhorar as condições de acesso a computadores e à internet nas escolas e aos seus principais atores, alunos e professores. Ainda assim, os rácios de utilização não se aproximaram dos países europeus mais desenvolvidos, por exemplo, na utilização da internet, porque também nesses países houve evolução neste dado estatístico.

A análise destas medidas poderá recair não apenas no impacto, ou no que é possível medir desse impacto (sendo que esses indicadores assumem relevo na perceção de sucesso e são também necessários para estabelecer quadros comparativos com outros países), mas no ponto de partida. As conceções e as visões manifestadas nos objetivos enunciados pelas intenções programáticas, ou pelos documentos que fundamentam as políticas, são elementos importantes que permitirão lançar uma mais aprofundada compreensão da ação política nesta área.

A ênfase no acesso, procurando generalizar o uso da internet (Montargil, 2007), e a eficácia na aprendizagem – a introdução das TIC procura introduzir mais-valias nos processos de ensino e aprendizagem – são imperativos dessas políticas públicas no nosso país. O desenvolvimento de competências digitais aparece como preocupação fundamental para promover um uso eficaz das tecnologias. Estes aspetos são suscetíveis de serem contextualizados e tornados objeto de análise, procurando interpretar que orientações – por exemplo, capacitadora, protetora, tecnológica, cultural – subjazem e predominam na elaboração destas políticas públicas. Para Buckingham (2007a: 149), é o sentido da literacia digital que permanece aberto para ser

“negociado e debatido”, não devendo ser reduzido a um conjunto de competências reificadas a serem ensinadas e replicadas.

As medidas dos últimos anos implementadas em Portugal, que seguiram uma tendência de investimento nesta área não só no contexto europeu mas em demais pontos do planeta, tiveram impacto e repercussão na discussão pública, na vida das escolas, das famílias, e significaram um relevante esforço financeiro, resultando ainda em parcerias com empresas multinacionais. Estes aspetos representam motivos de interesse suficientes para estudar o Plano Tecnológico da Educação, olhando para o que o fundamenta e também para os motivos, mais ou menos velados, que motivaram esta ação política.

## **Objetivos, problema e questões de investigação**

Em agosto de 2007, foi aprovado em resolução do Conselho de Ministros o Plano Tecnológico da Educação. Com esta iniciativa, pretendia o XVII Governo “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino em 2010” (Resolução CM n.º 137/2007). Esta investigação pretende estudar o relevo da literacia digital, e o quadro conceptual que a sustenta, nos seus programas.

O PTE foi considerado pelo então Primeiro-Ministro, José Sócrates, como uma mediada emblemática de toda a ação governativa e tiveram grandes repercussões, nomeadamente mediática, as iniciativas com vista à distribuição de equipamento pelos alunos e escolas. Diversas empresas, muitas delas multinacionais, tornaram-se parceiros fundamentais para a aplicação das medidas, assumindo-se como importantes atores não só em questões logísticas como também no destaque que lhe atribuíram em formas diferentes de intervenção pública.

Em novembro de 2007, pouco tempo depois de iniciado, a Toshiba Europa distinguiu o Programa e.escola com o ‘Best European Project Award’, destacando que o projeto promovido pelo governo fora reconhecido internacionalmente pelo contributo decisivo que trouxera ao país. De acordo com o representante da Toshiba Portugal, João Amaral, o Programa e.escola foi premiado pela “inovação e impacto” que trouxe para a sociedade portuguesa e pela “mudança que representa no paradigma da educação”<sup>1</sup>. O diretor geral da Cisco Portugal, que assinou com o governo português, em maio de 2008, um memorando de entendimento, assumia publicamente como objetivo “colocar Portugal no pódio mundial da literacia e tecnologia de internet” (Carlos Brazão no *site* do Plano Tecnológico). A Microsoft, outra multinacional que colaborou com o PTE e com a qual o governo assinou igualmente um memorando, tinha um programa de implementação de literacia digital.

No final do ano letivo de 2010-11, tinham sido entregues mais de 1 milhão e 350 mil computadores, no âmbito do Programa e.escola, e.opportunidades, a que se juntam

---

<sup>1</sup> Url: [http://tek.sapo.pt/Arquivo/governo\\_recebe\\_distincao\\_da\\_toshiba\\_e\\_distrib\\_784833.html](http://tek.sapo.pt/Arquivo/governo_recebe_distincao_da_toshiba_e_distrib_784833.html).



os de 600 mil computadores ‘Magalhães’ distribuídos ([www.pte.gov.pt](http://www.pte.gov.pt)). A soma dá perto de 2 milhões de computadores. Ou seja, um número equivalente a 20% da população nacional. Crianças e jovens, e famílias, passaram a ter acesso a um computador no âmbito desta estratégia de política pública. Uma medida com este raio de ação merece, pois, ser objeto de estudo.

Como problema deste trabalho de investigação, que pretende inventariar e discutir criticamente as conceções de literacia digital ou mediática, coloca-se a hipótese de que as conceções dominantes nos discursos públicos (e designadamente políticos) são redutoras. Partilhando da sugestão de Gonnet (2007), que entende a literacia como processo de construção e atribuição de sentido, esta tese procura confrontar tal conceção com perspetivas mais tecno-centradas e com orientações funcionalistas, propondo um quadro que permita contextualizar e problematizar nomeadamente utilizações discursivas do conceito de literacia digital por parte do poder político.

A investigação científica nesta área é ainda incipiente e muito lacunar, manifestando-se uma tendência para reduzir a literacia digital à sua componente técnica ou tecnológica. Faz, por isso, todo o sentido procurar analisar as políticas educativas e, em particular, aqueles programas e planos que enunciam o assunto como uma das suas vertentes ou objetivos, para pôr em evidência as conceções manifestas ou implícitas de literacia digital, tornando patentes as suas potencialidades e limites.

Nesta linha, propõe-se aplicar tal grelha ao Plano Tecnológico da Educação, precisamente uma medida desenvolvida e implementada pelo XVII Governo. O trabalho centra-se nas medidas que este plano sustenta, sobretudo o e.escola, que é, a par do e.escolinha, o programa com maior visibilidade, para analisar os seus fundamentos e pressupostos, tendo em conta os propósitos a atingir.

O objetivo é verificar se o tipo de literacia subjacente que se pretende incrementar com estas medidas governamentais vai ao encontro das características que determinam se um indivíduo é digitalmente alfabetizado e às competências necessárias para saber movimentar-se em ambientes virtuais (Pérez Tornero, 2004a). Dentro da área das Ciências da Comunicação, este trabalho inscreve-se no campo da Educação para os Media, especificamente os Media Digitais, e, como tal, pretende considerar o impacto da utilização de dispositivos digitais na consciência crítica e na capacidade de iniciativa (Pereira, 2000a).

Procurar-se-á, finalmente, apontar fatores importantes para que as estratégias políticas, relativamente às tecnologias na educação, desenvolvam a literacia contribuindo para que crianças e jovens ganhem sobre a tecnologia uma perspetiva crítica e que os capacite para a compreender e intervir na sociedade.

As questões que orientam a tese são as seguintes:

- O que define a Literacia Digital e que relação esta estabelece com literacias que geralmente lhe andam associadas? Que vantagens e limitações supõe a utilização desta(s) nomenclatura(s)?

- Como têm instituições internacionais enunciado nos seus documentos estas problemáticas e quais as formas de intervenção que têm vindo a usar? São as questões relacionadas com os media digitais uma preocupação em crescimento?
- Que tendências apresenta a investigação no que se refere a esta área das literacias em ambientes digitais: perspetivas, objetos, público-alvo, dimensões?
- Que afinidade/ligação existe entre as literacias e as políticas educativas de natureza tecnológica? Proximidade, estranheza, às avessas?
- Qual o foco principal das políticas tecnológicas da educação em Portugal desde o seu início, na década de 80? É o Plano Tecnológico da Educação subsidiário de tal(tais) tendência(s): há continuidade ou cisão?
- Que fundamentos, conceções, visões da escola e da sociedade apresenta o Plano Tecnológico da Educação?
- Para um conjunto de atores do meio académico, do campo político, de intervenção, etc., o que significa ser alfabetizado e que formas, entraves se colocam a este processo? Que visão apresentam sobre a modernização tecnológica defendida e incrementada através do PTE?

A investigação começará por uma abordagem conceptual, tentando determinar a abrangência de conceitos como literacia digital e outros que gravitam à sua volta, a partir de uma revisão da investigação, estudos e documentos. Esta primeira parte incidirá igualmente sobre a presença e o crescimento do digital, a era do conhecimento livre e aberto, bem como sobre o impacto cultural que tais acontecimentos têm na sociedade (Pérez Tornero, 2004b); nomeadamente, quais as consequências ao nível da relação entre as pessoas; como é que os contextos sociais determinam as apropriações que os indivíduos fazem da informação e da cultura; quais os papéis reservados aos utilizadores (criador, *voyeur*, plagiador); de que forma tem surgido uma geração digital consciente das suas potencialidades e dos desafios que lhes são colocados.

Depois desta fase, será realizado o estudo que tem como alvo o Plano Tecnológico da Educação, composto por três eixos de atuação – Tecnologia, Conteúdos, Formação. Em primeiro lugar, através da técnica de análise de conteúdo (Vala, 1986), será feito um levantamento e uma análise crítica dos princípios fundamentais que presidiram à criação desta medida governamental, que pretende, segundo a resolução do Conselho de Ministros que lhe dá origem, constituir-se como “instrumento estratégico para a modernização tecnológica das escolas, tendo em vista (i) reforçar e atualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à internet e construir redes de área local estruturadas e eficientes; (ii) desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) dos professores; e (iii) adotar um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar” (Portal do Governo, 2007).

Além disso, de modo a compreender melhor as motivações intrínsecas a estes programas, serão feitas entrevistas aos atores principais. Com este trabalho de campo pretende-se inferir que nível

de literacia digital se tenta implementar com tais medidas, cuja face mais mediatizada é facilitar o acesso a *hardware*. A pertinência científica deste estudo passa por contribuir para uma clarificação do conceito de literacia digital e fazer uma avaliação, tanto quanto possível objetiva e aprofundada, de atividades que têm vindo a ser desenvolvidas por vários agentes educativos.

## Organização e estrutura da tese

Para além da introdução e conclusão, a tese é constituída por nove capítulos, distribuídos por duas partes. Os quatro capítulos que constituem a primeira parte, apoiada em investigação, estudos, relatórios e demais documentos, pretendem fazer uma revisão sobre o conceito de literacia digital (e demais nomenclaturas associadas) e as políticas tecnológicas da educação.

Tendo como tema central a literacia digital, o capítulo 2 (*Literacia Digital: mais do que botões e menus*) procura enquadrar este conceito, mostrando a sua relevância em diferentes pontos do globo. Termina discutindo a sua ligação a outras nomenclaturas, como literacia dos media, da informação ou educação para os media. Pretende-se contribuir para a problematização deste conceito, relativamente aos fatores necessários, às competências que se pretende ou permite desenvolver, bem como os agentes responsáveis pela sua implementação.

O terceiro capítulo (*3. A educação para os media e as literacias em documentos da UNESCO, do Conselho da Europa e da União Europeia*) apoia-se em documentos de organizações internacionais – a recolha resultou em 72 documentos – para esclarecer não só a questão das nomenclaturas mas o alcance destas áreas, a sua evolução, a importância que têm para as pessoas e os caminhos apontados pelas instituições em causa. O objetivo da análise de documentos de algumas das principais instituições europeias e mundiais é compreender o alcance das várias nomenclaturas que têm vindo a ser utilizadas e qual o seu campo de ação.

O capítulo seguinte (*4. A educação para os media e as literacias – uma revisão sistemática da literatura*), seguindo uma estratégia de análise bibliográfica, pretende mapear os âmbitos, dimensões, perspetivas e campo de ação destas áreas, recorrendo à produção científica recolhida no mesmo intervalo de tempo dos documentos no capítulo anterior. Este procura construir um mapa genérico das tendências da investigação.

Finalmente, no último capítulo desta primeira parte (*5. Tensões entre as políticas tecnológicas da educação e as novas literacias*), coloca-se em oposição as tendências das políticas tecnológicas da educação e aquilo que diversos autores defendem com a educação para os media e as novas literacias.

A Parte II, com os outros cinco capítulos, está centrada no trabalho empírico, com a apresentação da metodologia, a análise dos dados obtidos e a apresentação das evidências e implicações da investigação.

O sexto capítulo (*6. Opções Metodológicas*) explica e justifica as opções tomadas. O estudo, de natureza qualitativa, recorreu à realização de entrevistas e à recolha documental. Esta parte

explica detalhadamente os passos seguidos e os critérios que estiveram na base da constituição do *corpus* documental e dos inquiridos bem como as estratégias seguidas na análise dos dados.

Através do capítulo seguinte (7. *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projeto Minerva ao PTE*), é possível obter uma compreensão genérica da ação das políticas públicas mais relevantes nas últimas três décadas em Portugal relacionadas com as tecnologias na educação. Esta perspetiva histórica serve para melhor se compreender o principal objeto de análise, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), que é apresentado detalhadamente nesta parte.

De seguida, o oitavo capítulo (8. *Plano Tecnológico da Educação: pressupostos, princípios e conceções*) continua centrado no PTE, mas agora para elucidar acerca dos seus fundamentos através da análise dos documentos recolhidos. Ainda com base em documentos desta natureza, este capítulo parte para a análise dos discursos que serviram de apresentação a esta política pública. O objetivo é analisar a origem e os princípios em que se apoia a medida do PTE, bem como as metas que se propunha alcançar.

O capítulo seguinte, 9. *Perspetivas sobre alfabetização digital e modernização tecnológica*, tem como matéria-prima os dados recolhidos nas entrevistas. Apesar de haver algumas informações utilizadas já nos dois capítulos anteriores, é neste que as opiniões dos inquiridos estão concentradas. Neste ponto, a voz dos inquiridos servirá para problematizar, apontar caminhos e obstáculos, apresentar visões sobre a alfabetização digital e a modernização tecnológica, a pretexto do PTE.

Finalmente, o capítulo 10, *Evidências, questões e implicações decorrentes da investigação*, como o título indica, procura destacar as evidências da investigação e agrupar as questões mais importantes que ela levanta e ainda as implicações que decorrem deste estudo.

Na *Conclusão*, para além de uma nota final, são apontadas as limitações da investigação, seguidas de 12 recomendações que resultam de todo o processo investigacional.

Fecham esta tese bibliografia e anexos. Na *Bibliografia*, onde aparecem naturalmente as referências que serviram de base para a construção teórica e fundamentação do trabalho empírico, podem ser considerados ainda os documentos das instituições internacionais (Anexo 1) que estão na base do capítulo 3, bem como as referências bibliográficas (Anexo 3) que serviram para construir o capítulo 4.

Quanto aos *Anexos*, para cuja leitura se vai remetendo ao longo do texto, os primeiros nove estão impressos, ocupando a parte final deste volume. Os restantes, onde se inclui a transcrição das entrevistas e pastas com a versão integral de cerca de 70 documentos, encontram-se no CD-ROM que integra a tese.

A terminar, duas notas ainda. Algumas partes do texto que constitui esta tese foram já objeto de publicação (nomeadamente segmentos dos capítulos 3, 4 e 7), aparecendo aqui com adaptações. Na redação do texto foi utilizado o novo acordo ortográfico, inclusivamente na transcrição de segmentos escritos na versão anterior.

## PARTE I

---



## 2. Literacia Digital: mais do que botões e menus

---

Technology is not neutral; the penetration of ICT in schools can eventually transform pedagogy and the creation of knowledge. As a result, ICT are contributing to building new relationships between schools and their communities, and to bridging the gap between formal, non-formal and informal education. Eventually, technology may also lead policy-makers to rethink the skills and capacities that children need to become active citizens and workers in a knowledge society.

**Qian Tang** [UNESCO Assistant Director-General for Education - 2011]





## Apresentação

Este capítulo, cujo título é inspirado no livro *Alfabetización digital - algo más que ratones y teclas* (2003) de Alfonso Gutiérrez, está centrado na problemática da Literacia Digital, expressão que apresenta uma aparente contradição ao juntar os termos ‘literacia’ e ‘digital’. Literacia está tradicionalmente associada a conhecimentos de base e digital remete sobretudo para multimédia, códigos binários, interatividade, entretenimento, etc. A junção destas duas realidades pretende chamar a atenção para a necessidade de transpormos para o digital algumas das competências requeridas no mundo analógico, ser capaz de ler, mas também de escrever. E fazê-lo criticamente. De outra forma, corre-se o risco de criar – tal como na escrita havia pessoas consideradas analfabetas funcionais – uma vaga de analfabetismo funcional digital: ser vagamente capaz de utilizar as TIC sem pensar muito no que isso significa e qual(ais) o(s) sentido(s) que se pode construir a partir da experiência e do contacto com os meios digitais.

Seguidamente, através da revisão de trabalhos de autores que se dedicam a estudar esta área e da identificação do que está a ser seguido em diversos países europeus, e outros, procura-se refletir sobre a centralidade da Literacia Digital, por exemplo, nas políticas estatais.

A noção de Literacia Digital não é nova, datando pelo menos da década de 80 (Buckingham, 2008). É um conceito abrangente (Papaioannou, 2011), polissémico (Junge & Hadjivassiliou, 2007) e em evolução (Rosado & Bélisle, 2006), e cruza-se com outras áreas ou outras literacias que lhe andam próximas (Pérez Tornero, 2004a, Buckingham, 2008). Alguns autores, como Lankshear & Knobel (2006; 2008) chegam inclusivamente a sugerir que se recorra ao plural ‘literacias digitais’, para assinalar essa diversidade.

Isto é motivo suficiente para uma ausência de consenso sobre este conceito, potencialmente gerador de equívocos e conducente a estratégias muito díspares, tendo em conta o ponto de chegada estabelecido por diferentes instituições. É, pois, importante aprofundar o que entendem diversos atores sobre os fundamentos e as dimensões em que a Literacia Digital tenta operar, bem como o campo de ação, os âmbitos e seus agentes. No final do capítulo, discute-se as vantagens e as limitações deste conceito.

## 1. Literacia (e alfabetização) digital: fundamentos e dimensões

Tradicionalmente, literacia está ligada a operações de base como saber ler, escrever e contar. Vários autores (como Buckingham, 2008; Jenkins, 2006; Livingstone, 2004a; Pérez Tornero, 2004a, 2004b) têm vindo a aludir à importância da ‘literacia’ ligada a outros domínios, por exemplo, literacia digital, literacia da informação, literacia computacional. E a par da literacia aparece, algumas vezes, a palavra ‘alfabetização’, conceitos que remetem etimologicamente para competências de base: o conhecimento das letras (literacia) ou do alfabeto (alfabetização).

Daí se dizer de alguém que não sabe escrever ser iletrado, ou analfabeto. Já o facto de se ser alfabetizado remete para uma competência que tem vários níveis, desde um mais elementar, que passa por conhecer e saber desenhar as letras, até à possibilidade de entender o seu sentido e de as manusear com proficiência, ou mesmo de poder criar novas significações.

Este enriquecimento lexical está associado à crescente importância que as tecnologias têm adquirido. O rápido desenvolvimento dos novos media digitais, como a internet, os meios portáteis, os videojogos, bem como a sua convergência, têm trazido preocupações sobre o modo como as pessoas, sobretudo as mais novas, lidam com diferentes formas de comunicar e as assimilam e se apropriam da informação. O termo literacia, ou alfabetização, está a ser agora aplicado concretamente ao domínio digital.

Não é a primeira vez que as tecnologias da comunicação introduzem mudanças sociais, basta pensar no próprio alfabeto. Por isso, não se poderá dizer que com a introdução do digital tudo é novo. Simplesmente, o rápido crescimento das tecnologias trouxe um tema relevante: a literacia digital, ou a sua ausência, como fator possível de divisão entre os que podem manusear os novos media e os que não podem (Cantoni & Tardini, 2008).

A leitura e da escrita – é incontestável – devem ser dominadas por todos, de modo a garantir o acesso a bens essenciais. A UNESCO descreve a literacia como “um direito do Homem, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano”<sup>2</sup>. As novas formas de escrita deverão também tornar-se em “requisito de cada pessoa” (Cantoni & Tardini, 2008: 30), pois – continuando com a metáfora da escrita – não adianta que alguém saiba ler se não souber escrever.

A presença, cada vez mais avassaladora, dos meios digitais no quotidiano das pessoas pede, por isso, que a literacia digital seja predicado de todos, pois é “um pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem a qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI” (*Better eLearning for Europe* – Comissão Europeia, 2003b: 3).

O projeto DigEuLit, cujo objetivo era desenvolver um enquadramento europeu para a literacia digital, tinha como uma das suas tarefas sistematizar as conceções em torno deste conceito. São quatro as ideias fundamentais apresentadas pelo projeto (Martin, 2005):

- i. Literacia Digital implica ser capaz de realizar atividades digitais em contextos concretos da vida das pessoas, na aprendizagem, no trabalho, para lazer, e demais aspetos da vida quotidiana;
- ii. Literacia Digital varia, por isso, de acordo com a situação da cada pessoa e da sua vida, tornando-se um processo contínuo ao longo da mesma;
- iii. Literacia Digital é mais ampla do que uma literacia tecnológica e irá incluir elementos relacionados com outras “literacias”, como a literacia da informação e literacia visual;

---

<sup>2</sup> Url: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy>.

- iv. Literacia Digital envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planear, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas do quotidiano, e inclui ainda capacidade autocrítica para refletir sobre o desenvolvimento da alfabetização digital de si próprio.

De acordo com Gui & Argenti (2011), a literacia digital apresenta três dimensões principais: teórica, operacional e a avaliação das competências. Por ordem inversa, e seguindo uma sistematização de Papaioannou (2011), estas dimensões têm uma correspondência a outros tantos entendimentos do próprio conceito, devendo-se isso à tal variedade de conceções que a literacia digital pressupõe: uma que enfatiza as competências técnicas específicas para usar um conjunto de meios digitais; outra que destaca a literacia como um padrão para adotar comportamentos, executar tarefas e demonstrar aptidões; outra conceção, ainda, de um ângulo mais sociocultural, que entende a literacia digital como um conceito plural que envolve um conjunto de práticas sociais onde a tecnologia assume um importante papel na expressão e comunicação das pessoas.

Fantini & Girandello (2008) concordam com esta última ideia de prática social que vai para além de uma aprendizagem acerca de códigos e tecnologias. No entanto, para muitos, literacia digital é apenas um sinónimo para se referirem às competências técnicas requeridas pelas ferramentas digitais recentes, anota Pérez Tornero (2007b). Reduzir a literacia digital exclusivamente a competências para usar um computador representa, segundo Varis (2008), “uma simplificação cruel e uma perda do sentido”.

Como a literacia digital também está relacionada tanto com a aplicação de competências operacionais como com o uso de tecnologia para satisfazer necessidades pessoais e coletivas, este assunto coloca questões importantes relativamente a novas diferenças que possam surgir: os que estão habilitados a usar a tecnologia e aqueles que não são capazes de o fazer, bem como a diferença entre os que, usando, tiram diferentes proveitos (Erstad, 2007). Midoro (2007) refere dois níveis de literacia digital: um que está relacionado com a capacidade de operar no mundo digital, gerir e gerar informação; e outro que passa pela participação no processo de construção de conhecimento. Clemson (2008) acrescenta ainda dois qualificativos ao uso: deve ser eficiente e ético.

Da leitura e análise de vários documentos e investigações ressalta uma grande abrangência de ideias diretamente associadas à literacia digital, como já foi ficado dito. Através da leitura desses textos<sup>3</sup>, foi possível construir um quadro (Figura 1) que constitui uma súmula de diferentes abordagens e congrega perspetivas que se complementam ou, noutros casos, entram em antinomia.

---

<sup>3</sup>cfr.: *Better eLearning for Europe* - European Commission, 2003; *The Key Competences Framework for Lifelong Learning* - European Commission, 2006; Educational Testing Service (USA), 2002; New Curriculum in Norway, 2004; Pérez Tornero, 2004a; 2004b; 2007b; Erstad, 2007; Gapski, 2007; Martin, 2005; Varis, 2008; Midoro, 2007; Gilster, 2007; Rosado & Bélisle, 2006; Rivoltella, 2008; Fantini & Girandello, 2008; Vieira, 2008; Clemson, 2008; Travieso & Planella, 2008.

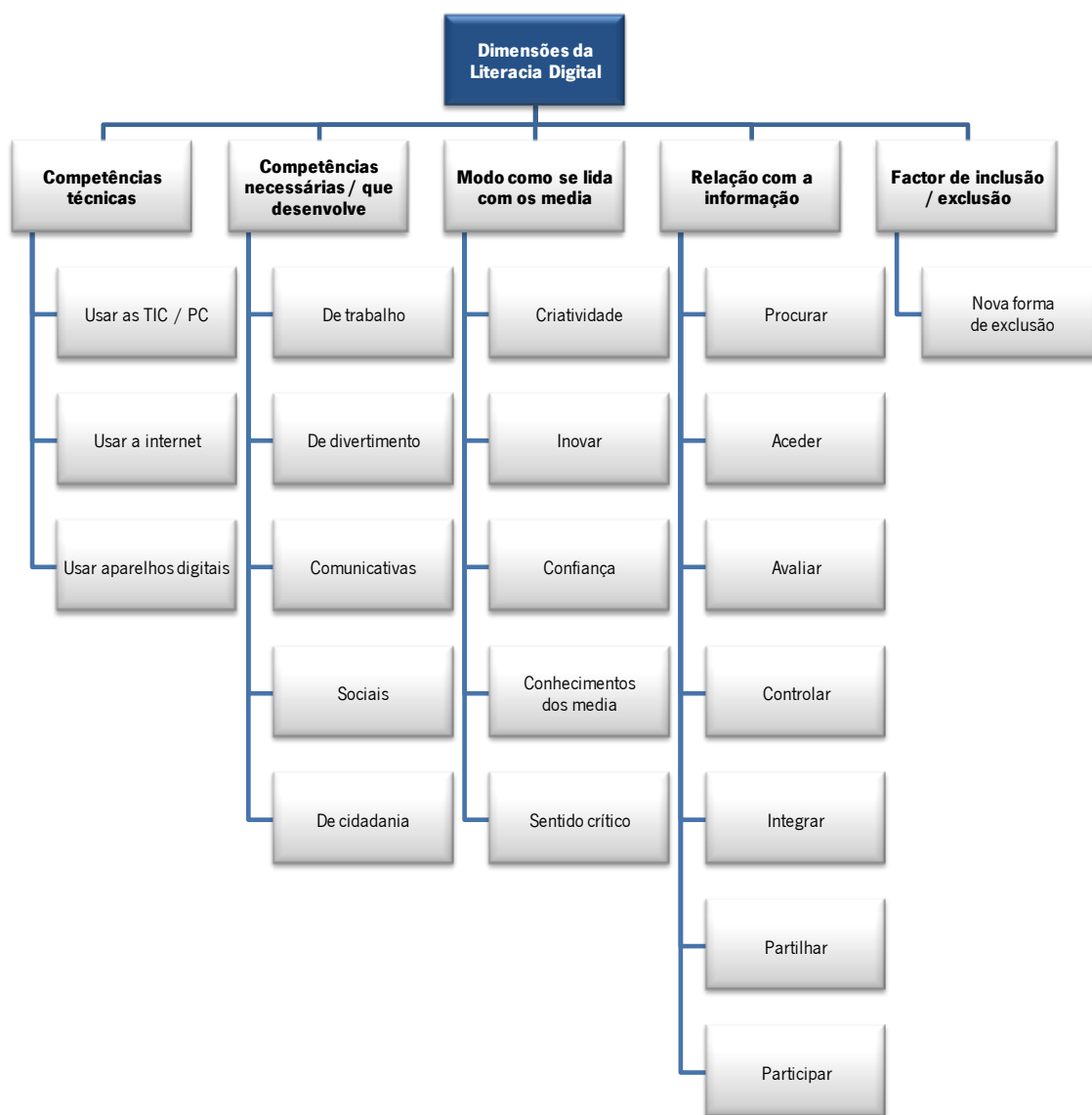


FIGURA 1 – DIMENSÕES DA LITERACIA DIGITAL

Em primeiro lugar, este tipo de literacia remete para a relevância das competências técnicas, sobretudo ter à-vontade no uso do computador e da internet, bem como de outros aparelhos digitais. Mas a literacia digital é muito mais que um atributo técnico, pretende reinventar a própria técnica, ou *technê*, no dizer de Varis (2008), que recupera o conceito grego. O conhecimento técnico é, ainda assim, essencial.

Há, porém, outro tipo de conhecimentos fundamentais. A relação que se estabelece com a informação é basilar: pesquisar, aceder, partilhar, controlar, avaliar, integrar, colaborar e participar são alguns dos aspetos referidos. A literacia digital está relacionada com as capacidades e competências envolvidas na “descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidas” (Vieira, 2008: 193).

O modo como se lida com os media é outro dos aspetos que perpassa nesta tentativa de delinear o campo de ação do conceito de literacia digital. O ser criativo, capaz de inovar, ter

confiança na utilização dos meios digitais, bem como conhecer os media e manifestar sentido crítico são os aspetos mais mencionados. E esse conhecimento advém também pelo seu uso.

O termo tradicional de literacia refere-se a competências de leitura e escrita, por isso, sublinha Gapski (2007), qualquer interpretação de literacia digital deve ter em conta a possibilidade do utilizador poder assumir um papel ativo – seja através da oralidade, da escrita, de linguagem visual ou interativa – nas ferramentas sociais. É importante considerar não apenas uma receção crítica, mas também uma construção distinta e prudente de conteúdos.

A referência à cidadania é diminuta e a questão da inclusão aparece mais na forma negativa: a literacia digital pode ser um fator que crie um (novo) fosso.

Finalmente, muitas outras competências são apontadas como sendo necessárias para a promoção da literacia digital, ou que são subsidiárias deste processo. É o caso de competências de trabalho (à volta do qual muitas políticas se têm construído, como se verá a seguir), de divertimento, comunicativas, de semiótica, culturais, cívicas, intelectuais, pessoais, coletivas, sociais.

Nesta análise ressalta uma ideia: este conceito está em evolução. Inicialmente a literacia digital surge mais ligada às questões técnicas, numa abordagem centrada na tecnologia, no entanto, há agora um maior enfoque naquilo que implica em termos de competências, capacitação e reflexão crítica (Rosado & Bélisle, 2006). Junge & Hadjivassiliou (2007) encontram sinais de evolução na ideia de literacia digital, de competências meramente funcionais para a capacidade de criar sentido no mundo digital.

## 2. Campo de ação: âmbitos e agentes

Os propósitos da literacia digital têm constituído uma determinação de várias instituições e atores. Os âmbitos em que ocorre e os principais agentes da área da literacia digital podem ser agrupados da seguinte forma:

- i. **Educação formal:** escola e professores; formação superior;
- ii. **Família:** pais, avós; importância dos irmãos;
- iii. **Programas de intervenção:** promovidos por entidades governamentais, associações, fundações, mas também por empresas;
- iv. **Políticas:** nacionais, europeias (e fora da Europa); decisores políticos e entidades públicas;
- v. **Estudos e investigação:** universidades e demais instituições que promovem o desenvolvimento de investigação; editoras que apostam na sua divulgação;
- vi. **Encontros e formação:** de carácter episódico; de pendor prático, como os *workshops*;
- vii. **Pares e media (digitais):** colegas; contactos *online*, *sites* de autoaprendizagem; programas e suplementos especializados dos media.

## A escola e a família

A escola, como espaço por excelência de aprendizagem, tem a tarefa de preparar os seus alunos para tirarem proveito das tecnologias no seu quotidiano. Baseados na assunção de que a tecnologia está a introduzir mudança na sociedade e de que as crianças precisam de saber lidar com as ferramentas para se adaptarem às mudanças, as escolas procuram fornecer formação aos seus estudantes e, por vezes, aos encarregados de educação, noções básicas de como utilizar o computador (Rosado & Bélisle, 2006). Os sistemas de ensino em toda a Europa, desde a escola até à universidade, estão cada vez mais dependentes de tecnologia avançada nas salas de aula – consideram Livingstone & Das (2010).

No entanto, tem-se verificado que não é das atividades curriculares que as crianças retiram maior proveito para a sua relação com as tecnologias. Buckingham (2003a) destaca que é fundamental conhecer a utilização das tecnologias na escola e a utilização que os jovens fazem fora dela, e qual o papel da educação para esbater as diferenças e não criar uma nova divisão. Este investigador inglês constata que, fora da escola, as crianças interagem com a internet, videojogos, vídeo ou telemóveis “como novas formas de mediar e representar o mundo e a comunicação” (Buckingham, 2008: 74). Ao interagir com estes meios como uma nova forma de cultura, seria importante que a escola não negligenciasse esta experiência, fornecendo aos estudantes meios e chaves de compreensão desta realidade, refere ainda o mesmo investigador.

Algumas investigações demonstram que é em casa – ou, pelo menos, fora da escola – que as crianças fazem um uso das tecnologias do qual recolhem mais dividendos. Para além de uma maior liberdade nos usos, é aí que melhoram as suas competências, precisamente por não estarem confinados a usos mais utilitários da tecnologia. O PISA 2009, no seu volume IV, *Students on Line* (OCDE, 2011), revela que a frequência de uso do computador em casa, particularmente para lazer, está positivamente associado a competências de navegação e desempenho na leitura digital, enquanto que a frequência de uso de computador na escola não. Conclui o relatório que estes resultados sugerem que os estudantes estão a desenvolver competência de leitura digital principalmente através do uso do computador em casa para os seus próprios interesses. Também a investigação de Meneses & Mominó (2010), com alunos espanhóis, demonstrou que a escola, quando comparada com as práticas das crianças e dos jovens em contextos quotidianos diversos, desempenha um papel secundário na formação para utilizar a internet e no desenvolvimento de competências digitais.

O papel da família é reconhecido como muito valioso, ainda que nem todas possuam capital idêntico para prestar o apoio requerido aos seus filhos e o choque entre gerações nem sempre deixa os pais com segurança para exercerem o seu papel de educadores. Muitas vezes, são os familiares jovens mais velhos, como irmãos, que prestam auxílio aos mais novos. De acordo com Livingstone & Das (2010), a investigação mostra que em toda a Europa, apesar das diferenças entre países no uso da internet, quanto mais os pais usam este meio, mais os filhos o usam também. Para além disso, os recursos económicos e educacionais da família são replicados em ambientes digitais, o que coloca um sério desafio à tentativa de criar igualdade de oportunidade

e quebrar este ciclo que coloca as crianças de famílias de capitais culturais, sociais e económicos mais limitados em clara desvantagem.

### **Espaços não formais de aprendizagem**

Instituições sem fins lucrativos, associações e fundações são importantes aliados na promoção da literacia digital. Blanchard & Moore (2010) encontraram diversas organizações<sup>4</sup> desta natureza que têm na relação dos jovens com as ferramentas digitais um importante foco de atenção. Em Portugal, também existe essa preocupação em organizações como a FDTI - Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação e a APDSI - Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que tem desenvolvido, entre outras, uma investigação especificamente sobre literacia digital.

Travieso & Planella (2008) elencam ainda outras organizações que criam ações formativas para o desenvolvimento de competências relativas ao uso das TIC, como é o caso de associações de vizinhos, instituições penitenciárias, etc.

A par das entidades referidas, umas com maior impacto, outras com um campo de ação mais circunscrito, as bibliotecas, tanto municipais como escolares, têm-se constituído como agentes fulcrais na promoção da literacia digital. Espaços privilegiados de leitura, fizeram a transposição do seu conhecimento e experiência nesta área para a promoção de atividades em contexto digital. Para dar um exemplo desta preocupação em torno da literacia digital, a biblioteca da Universidade do Illinois tem uma página no seu *site*<sup>5</sup> dedicada à temática. Em Portugal, pode ser destacada a RBE - Rede de Bibliotecas Escolares, que promove atividades de formação, para alunos e professores, e de intervenção no contexto escolar com enfoque nestas matérias.

As bibliotecas públicas desenvolvem iniciativas promotoras de uma relação crítica com a informação, como atesta o 'Oeiras Internet Challenge', projeto desenvolvido na Rede de Bibliotecas Municipais de Oeiras. Trata-se de um concurso vocacionado para o público juvenil que visa incentivar a pesquisa e seleção de informação na *web*, articulando investigação e componente lúdica. O projeto nacional da 'b-On' é mais um exemplo daquilo que é o trabalho das bibliotecas, muito centrado no acesso à informação, daí muitas vezes se preferir a nomenclatura 'literacia da informação', mas esta é também uma preocupação importante da literacia digital, como se viu.

No que toca a instituições privadas, existem empresas que têm trabalho nesta área. O exemplo mais evidente é a Microsoft, através do seu programa precisamente designado 'Digital Literacy', traduzido em diversos idiomas. O *site* português ([www.literaciadigital.pt](http://www.literaciadigital.pt)) indica que é

<sup>4</sup> Organizações apontadas por Blanchard & Moore (2010): Henry J. Kaiser Family Foundation; Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop; John D. and Catherine T. MacArthur Foundation; Esmée Fairbairn Foundation; International Clearinghouse on Children, Youth and Media; the Pearson Foundation; BBC World Service Trust.

<sup>5</sup> Url: <http://www.library.illinois.edu/diglit/definition.html>.

disponibilizado o Curriculum Microsoft Literacia Digital, uma iniciativa que resulta de um Memorando de Entendimento assinado com o governo português (fevereiro de 2006).

Quanto aos media, tendo em conta o seu potencial para fazer chegar informação a grandes públicos, eles têm tomado para si esta temática da literacia digital. Há alguns anos, o jornal do *Público* publicava um suplemento intitulado 'Computadores', o Diário de Notícias desenvolveu um projeto explicitamente destinado a um público estudantil, 'N@Escola', e a RTP tem na sua grelha um programa denominado 'Nativos Digitais', que conta com uma ligação à academia, tendo como consultores membros de um centro de investigação da Universidade do Minho. Ainda na RTP, dois programas merecem referência pelo trabalho relacionado com a divulgação de tecnologia e investigação, '2010', já terminado, e 'ComCiência', em antena, ambos coordenados pelo jornalista Vasco Trigo.

Na internet, os recursos para (auto)aprendizagem são ilimitados, revelando-se como uma ótima fonte para se aprender mais sobre tecnologia. Grande parte das vezes são outros utilizadores que alimentam essa informação, por isso, pode-se dizer que é com os outros que mais se pode aprender. E isto é válido não só para ambientes digitais, como nos contactos pessoais do dia-a-dia.

## A investigação e a intervenção

A investigação é uma das formas que mais contribuição tem dado para este campo. As competências digitais e ligação à literacia digital são temas recorrentes na investigação internacional. Recentemente, uma das tendências da investigação tem sido procurar encontrar soluções para a medição de competências nesta área (cfr. Gui & Argenti 2011; Celot & Pérez Tornero, 2009). Como apontam alguns autores, neste campo da investigação faltam trabalhos de suporte mais teórico.

Existe uma tentativa de sistematização do que tem sido feito na UE no campo da literacia digital, como é o caso do estudo coordenado por José Manuel Pérez Tornero, *Study of the Current Trends and Approaches on Media Literacy in Europe* (2007), antecedido pelo relatório *Promoting Digital Literacy*, de 2004, da responsabilidade do mesmo professor da Universidade Autónoma de Barcelona. Vários investigadores (Martin, 2005; Rosado & Bélisle, 2006; Junge & Hadjivassiliou, 2007; O'Neill, 2010) procuram analisar criticamente as tendências seguidas da estratégia da UE.

Uma das vias de atuação da UE é valorizar, apoiando financeiramente, a investigação e as propostas de ação. Um dos que tem maior visibilidade nos últimos anos é o 'EU Kids Online' (coordenado por Sonia Livingstone), já na sua segunda versão. Este projeto exemplifica uma temática recorrente, as questões relacionadas com a segurança no uso das TIC. Esse é um contexto onde a literacia digital tem surgido<sup>6</sup> (Buckingham, 2006) e isso ocorre tanto na

---

<sup>6</sup> Pérez Tornero *et al.* (2010: 98) observam outra perspetiva: "ultimamente as iniciativas da UE estão não só centradas na proteção mas procuram promover uma atitude ativa e crítica dos utilizadores perante os media".



investigação como em projetos de intervenção. O programa da Comissão Europeia ‘Safer Internet Action Plan’ enfatizou a importância de proteger as crianças contra conteúdos nocivos. Nesta linha, podemos encontrar em Portugal os projetos ‘Miúdos Seguros na Net’, de carácter privado, o ‘Projeto DADUS’, da Comissão Nacional de Proteção de Menores, e outro, o ‘Seguranet’, que é desenvolvido por um consórcio público-privado.

Curiosamente, Buckingham (2006) nota que em projetos anteriores financiados pela mesma Comissão, como é o caso do ‘Educaunet’ ([www.educaunet.org](http://www.educaunet.org)), a noção de literacia relacionada com a internet era significativamente mais alargada, providenciando, entre outros, sugestões para a avaliação de recursos na internet. Nesse programa reconhecia-se ainda uma necessidade para os mais jovens da existência de um algum risco. No capítulo 4, será traçado um quadro mais sistemático das orientações da investigação nesta área.

Em termos nacionais, o estudo publicado pela ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação em 2011, coordenado por Manuel Pinto, elenca diversos projetos de investigação realizados na última década, servindo de base para a construção do Quadro 1. Os projetos apresentados no quadro seguinte têm a literacia digital como tema, mais ou menos, central.

QUADRO 1 – PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO REALIZADOS NA ÚLTIMA DÉCADA EM INSTITUIÇÕES PORTUGUESAS

Nome do Projeto	Instituição	Financiamento	Início
• <b>Educaunet</b>	UALg (ent. parceira)	Comissão Europeia (Safer Internet)	2001
• <b>Glocal Youth</b>	UALg (ent. parceira)	Comissão Europeia (eLearning)	2005
• <b>Mediappro</b>	UALg (ent. parceira)	Comissão Europeia (Safer Internet Action Plan)	2005
• <b>Eu Kids Online</b>	UNL (ent. parceira)	Comissão Europeia (Safer Internet Programme)	2006
• <b>Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe</b>	U. Minho (colaboração sobre a realidade portuguesa)	Comissão Europeia	2007
• <b>Euromeduc</b>	UALg (ent. parceira)	Comissão Europeia (Life Learning Programme)	2007
• <b>Projeto eLit.pt: a Literacia Informacional no Espaço Europeu do E. Superior</b>	U. Porto	Fundação para a Ciência e para Tecnologia	2007
• <b>Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels in Europe</b>	U. Minho (colaboração sobre a realidade portuguesa)	Comissão Europeia	2009
• <b>Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos</b>	U. Minho	Entidade Reguladora para a Comunicação	2010
• <b>Escolinhas Criativas</b>	U. Porto (parceria c/ U. Minho)	QREN	2010
• <b>Navegando com o ‘Magalhães’: estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças</b>	U. Minho	Fundação para a Ciência e a Tecnologia	2010

• **Inclusão e Participação Digital: Comparação das trajetórias de uso dos media digitais por diferentes grupos sociais em Portugal e nos UE**

UNL, U. Porto, UT Austin

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

2010

Estes trabalhos de investigação estão ligados tanto a projetos europeus, alguns deles já referidos, como são desenvolvidos estritamente com financiamento de instituições nacionais (FCT, ERC e QREN) e incidem sobre a realidade portuguesa. Dos 12 projetos, 11 têm início a partir de 2005, o que indica que este campo de investigação está numa fase bastante produtiva e, ao mesmo tempo, como área de estudo, pelo menos com financiamento, é ainda muito recente.

Alguns projetos aliam investigação e intervenção – embora a investigação seja já uma forma de intervir ao criar quadros de leitura sobre a realidade – como é o caso do ‘Escolinhas Criativas’. Outro, que não está referido no quadro anterior, e se centrou na produção de materiais, é o projeto designado ‘Media Education in Booklets: Learning, Knowing and Acting’, premiado pela Evens Foundation (Bélgica) com o ‘Evens Prize for Intercultural Education 2009: Media Education’. Desenvolvido na Universidade do Minho, consistiu na criação de um conjunto de *booklets* (brochuras) destinados às famílias e aos educadores que incidiam sobre temáticas como os videojogos e redes sociais.

Relativamente ainda à produção de materiais, onde se poderia incluir para além das teses, e das publicações a que dão origem, ou a própria produção científica, por exemplo de artigos<sup>7</sup> (cfr. Pinto *et al.*, 2011), o projeto ‘Seguranet’ disponibiliza atividades *online* para despertar a atenção das crianças e dos jovens para questões de segurança ([www.seguranet.pt/1\\_2ciclos](http://www.seguranet.pt/1_2ciclos)) e o projeto da PT, ‘Turma Sapó’ (entretanto desativado), desenvolveu iniciativas de promoção de pesquisa na internet. Podiam ser, ainda, considerados trabalhos realizados, a título pessoal ou em grupo, de natureza mais episódica ou até prolongada no tempo, de recursos criados por professores para os seus alunos, geralmente disponibilizados na internet em acesso aberto.

## Políticas e literacia digital – uma tendência internacional

As políticas merecem posição de destaque neste ponto por serem tema central desta tese, mas também porque têm contribuído, de facto, para colocar a literacia digital na agenda pública, criando programas de intervenção e financiando atividades desta natureza. Como se verá, há uma forte tendência internacional para promover a literacia digital – independentemente de poder não significar a mesma coisa para todos – não só nos países europeus, como nas restantes regiões.

<sup>7</sup> A revista *Comunicação e Sociedade* (CECS-Universidade do Minho) dedicou, em 2008, os números 13 e 14 a esta temática, com o seguinte mote, respetivamente: *Cidadania e Literacias Mediáticas* (13) e *Novos Territórios da Literacia* (14).

O que tem sido feito no contexto europeu? Um relatório da Comissão Europeia, “Europe's Digital Competitiveness Report”, COM(2009) 390, de agosto de 2009, congratula-se com implementação de Políticas TIC (“ICT Policies”) no espaço comunitário. Aí é apresentado o panorama europeu, elencando projetos de 13 países (Quadro 2). Ainda de acordo com este relatório, as áreas prioritárias incluem, nomeadamente, a difusão da banda larga e equipamentos de TIC, o fomento e promoção da internet e da utilização das TIC, bem como o desenvolvimento de competências digitais.

QUADRO 2 – VISÃO GERAL DOS PRINCIPAIS POLÍTICAS RELACIONADAS COM AS TIC EM ESTADOS-MEMBROS  
FONTE: “Europe's Digital Competitiveness Report”, COM(2009) 390, 4 de agosto de 2009

País	Designação das políticas
<b>Bulgária</b>	'Programme for the Development of Information Technologies'
<b>Chipre</b>	'National Strategy for the Information Society'
<b>Eslovénia</b>	'Strategy for the Development of the Information Society in the Republic of Slovenia (si2010)'
<b>Espanha</b>	The 'AVANZA plan'
<b>Estónia</b>	'Estonian Information Society Strategy 2013'
<b>Finlândia</b>	'A renewing, human-centric and competitive Finland. The National Knowledge Society Strategy for 2007-2015'
<b>França</b>	'Plan Numérique'
<b>Grécia</b>	'Digital Strategy'
<b>Irlanda</b>	'National Knowledge Society Strategy'
<b>Malta</b>	'Smart Island National ICT Strategy 2008-2010'
<b>Polónia</b>	'Strategy for Information Society Development till 2013' ('Computerization Plan for Poland in 2007-2010')
<b>Portugal</b>	'Connecting Portugal'
<b>Reino Unido</b>	'Digital Britain'

Relativamente ao desenvolvimento da literacia digital, o *Europe's Digital Competitiveness Report 2010* assinalava que, cada vez mais, os cidadãos europeus estavam a adquirir competências digitais. Refere o relatório da Comissão Europeia que 64% dos europeus têm, pelo menos, algum nível de competências digitais, demonstrando este documento preocupações com aqueles que ainda não possuem estas competências e com os fatores críticos responsáveis por isso.

Ainda que não apareça neste quadro, há outros países com estratégias na área da literacia digital. Na Noruega, por exemplo, de acordo com Erstad (2007), um novo Currículo prevê o desenvolvimento da literacia digital, descrita como uma competência muito complexa, pois alia competências simples de utilização das TIC a outras mais avançadas, como o uso crítico e criativo das ferramentas digitais. Rosado & Bélisle (2006) apresentam uma visão geral de

políticas que têm sido implementadas desde os anos noventa noutros países europeus, como a Dinamarca.

Mais recentemente, em março de 2010, foi lançada a estratégia Europa 2020 – ‘Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo’, COM(2010) 2020 –, que “define as grandes linhas para a saída da crise e prepara a economia da UE para os desafios da próxima década”, através da qual se pretende atingir “bons níveis de emprego, de produtividade e de coesão social e construir uma economia hipocarbónica”, devendo ser implementado através de ações concretas aos níveis da UE e dos estados-membros. Uma das sete iniciativas emblemáticas da estratégia Europa 2020, designada por ‘Agenda Digital para a Europa’, visa definir o importante papel que a utilização das tecnologias da informação e das comunicações (TIC) terá de desempenhar.

Na Comunicação da Comissão COM(2010)245, ‘Uma Agenda Digital para a Europa’ (19.05.2010), refere-se que os estados-membros devem “pôr em prática, até 2011, políticas de longo prazo em matéria de competências digitais e de literacia digital” por se considerar que a Europa “padece de uma escassez crescente de qualificações profissionais em matéria de TIC e de um défice de literacia digital”. Apesar das ações anteriores, a literacia digital continua a ser um ponto crítico e, por isso, um tema central da estratégia europeia e que deve ter repercussões nos estados-membros.

Fora do contexto europeu, a literacia digital constitui também uma preocupação emergente da ação governativa? No restante panorama internacional pode dizer-se que esta é também uma prioridade em diferentes regiões. É o caso do EUA, onde a iniciativa ‘DigitalLiteracy.gov’<sup>8</sup>, um programa da Administração do Presidente Obama, pretende funcionar com um ponto para disponibilização de recursos que promovam a literacia digital, pois “a capacidade de navegar na internet é fundamental para participar mais plenamente na economia”. ‘Digital Strategy Digital 2.0’ é a designação que assume na Nova Zelândia a estratégia para assegurar que o país assuma liderança no contexto mundial através da informação e da tecnologia. Reconhecendo a importância da literacia digital neste processo, o documento que apresenta esta iniciativa assegura que o programa “não é só sobre tecnologia, trata-se de pessoas e da sua capacidade para se relacionarem com as coisas que lhes interessam”<sup>9</sup>. Um outro caso ainda, a Argentina, e o seu programa ‘Conectar Igualdad’, descrito como “uma política de inclusão digital”<sup>10</sup>, propunha-se distribuir cerca de três milhões de computadores pessoais entre 2010-2012. Este programa assume ter-se inspirado no exemplo de outros dois países da América Latina, o

---

<sup>8</sup> ‘Digital Literacy Initiative’. Url:

[http://www.digitalliteracy.gov/sites/digitalliteracy.gov/files/Digital\\_Literacy\\_Fact\\_Sheet\\_051311.pdf](http://www.digitalliteracy.gov/sites/digitalliteracy.gov/files/Digital_Literacy_Fact_Sheet_051311.pdf).

<sup>9</sup> ‘Digital Strategy 2.0’. Url: <http://www.med.govt.nz/upload/73583/Digital-Strategy.pdf>.

<sup>10</sup> ‘Conectar Igualdad’. Url: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/fundamentos-del-programa>.

Uruguai, com o Plan CEIBAL<sup>11</sup>, que tinha no centro das suas preocupações a inclusão digital, e o Chile, com seu programa de alfabetização digital ‘Enlaces’<sup>12</sup>.

Em relação ao continente africano, um trabalho realizado por Alzouma (2005) revela que várias instituições e ONGS têm incluído as TIC nos seus programas de intervenção em países desta região, promovendo fortemente as tecnologias através das entidades governamentais, das escolas e das empresas, com a premissa de que isso trará melhores condições de vida às pessoas.

Os países em desenvolvimento têm usufruído do apoio de duas importantes iniciativas que visam a implementação das tecnologias, tendo como alvo as crianças até aos 10-12 anos, construindo computadores de muito baixo custo. ‘One Laptop per Child’, criado por Nicholas Negroponte, do MIT, foi pioneiro nesta ideia, mas é a empresa norte-americana Intel que tem conseguido implementar o projeto com maior sucesso, através do seu computador ClassMate Pc, estabelecendo parcerias com diversos governos para o fabrico e distribuição aos alunos dos primeiros anos de escolaridade de um computador adaptado à realidade da região. Segundo dados disponibilizados pela própria Intel<sup>13</sup>, este projeto já estará presente em mais de setenta países.

Num trabalho de 2011, *Transforming Education: The Power of ICT Policies*, da responsabilidade da UNESCO, são apresentados cinco casos de estudo, nos países seguintes: Singapura, Namíbia, Jordânia, Uruguai, Ruanda, onde a literacia das TIC ou das tecnologias é um tema fulcral.

Estes dados não deixam dúvidas de que a literacia digital tem ocupado um lugar de destaque nas preocupações dos decisores políticos dos mais variados países, fazendo parte não só da estratégia europeia, como de outros continentes, quer dos países desenvolvidos, quer daqueles que são considerados pobres ou em vias de desenvolvimento. Um trabalho complementar – que não terá espaço nesta tese – passaria por explorar os parâmetros e operadores que organizam as conceções de literacia digital em cada um dos contextos elencados.

### **3. Pontos fortes e limitações do conceito**

Como fica demonstrado, a literacia digital faz parte das preocupações de uma multiplicidade de instituições e de agentes com responsabilidades políticas, educativas, sociais. A inserção deste ponto no presente capítulo pretende, ainda assim – ou por causa disso – questionar vantagens e limites da expressão literacia digital.

---

<sup>11</sup> ‘Plan CEIBAL’. Url: <http://ceibal.edu.uy>.

<sup>12</sup> ‘Enlaces’. Url: [www.enlaces.cl](http://www.enlaces.cl).

<sup>13</sup> Url: <http://www.intel.com/content/www/us/en/intel-learning-series/technology-to-classroom.html>.

A análise que foi sendo feita destacou a polissemia em que está envolvido o conceito, que não é novo, mas ganhou destaque essencialmente na viragem do novo século. O rápido desenvolvimento das tecnologias não é certamente alheio a esse aspeto. Para quem se cruza com a expressão numa fase inicial, pode causar estranheza a ligação da literacia ao digital. Buckingham (2008) refere que esta associação à palavra 'literacia' dá estatuto a uma área do saber. Uma área maior, como o campo da literacia, confere seriedade ao estudo dos meios digitais, não raras vezes secundarizados ou remetidos para uma certa irrelevância (científica).

Simplesmente, este fenómeno não se verifica apenas na literacia digital. A palavra passou a ser associada a muitas outras ideias, com maior ou menor sucesso: literacia da saúde, literacia económica, literacia emocional, literacia visual, etc. (Ibidem). E outras mais próximas dos âmbitos da literacia digital: literacia computacional, literacia da informação, literacia dos (para os) media...

Verifica-se que estes conceitos se vão sobrepondo, ora usados como sinónimos, ora confrontando *nuances*. No meio disso, literacia digital parece criar alguns consensos, a avaliar pelo reforço das políticas que se verificou na UE. A criação de políticas e investimento em investigação tem crescido bastante. Resta saber se o entendimento sobre a área da literacia digital é convergente.

#### *i) De um entendimento utilitarista da literacia digital à complexificação do conceito*

Num artigo da autoria de Junge & Hadjivassiliou (2007), questiona-se o que tem sido feito pelos estados-membros relativamente à literacia digital. Depois de identificar algumas das medidas levadas a cabo pela UE no sentido de cumprir as metas estabelecidas para 2010, nomeadamente a de reduzir para metade o fosso entre os grupos de risco e o cidadão médio no campo da literacia digital<sup>14</sup>, e olhando para várias iniciativas implementadas para atingir os fins a que se propuseram, as autoras consideram que, de uma forma geral, as primeiras medidas revelavam uma interpretação funcional da literacia digital, que remetia apenas para a capacidade individual de utilizar eficientemente *hardware* e *software*.

São quatro as tendências da literacia digital na Europa na última década, assinaladas por Pérez Tornero *et al.* (2010):

- i. modelo concentrado em alcançar a conectividade total e acesso;
- ii. modelo focado na promoção do desenvolvimento de competências básicas para a utilização de computadores e internet;
- iii. modelo que promove o desenvolvimento das competências básicas de grupos específicos;
- iv. modelo que visa aumentar a qualidade do uso de tecnologias digitais.

---

<sup>14</sup> Pode-se ler na Declaração Ministerial de Riga: *"To convincingly address eInclusion, the differences in Internet usage between current average use by the UE population and use by older people, people with disabilities, women, lower education groups, unemployed and "less-developed" regions should be reduced to a half, from 2005 to 2010."* (Riga Ministerial Declaration, 2006: 2)

As mesmas autoras atrás citadas notam que “no processo de implementação dessas várias medidas introduzidas nos últimos anos, a conceptualização de literacia digital mudou de um entendimento puramente funcional para o recente discurso da ‘literacia dos media’” (Junge & Hadjivassiliou, 2007: 12). As dimensões cognitiva e crítica aparecem agora num plano com maior enfoque. Verifica-se que, em cerca de 10 anos, no modelo desenvolvido (que aumentou a disponibilidade e o acesso às TIC), o conceito de literacia digital tem ganho complexidade para enfrentar o contexto dos novos media, e – referem ainda (Pérez Tornero *et al.*, 2010) – hoje, podemos encontrar alguns modelos que promovem as dimensões de criação e crítica e fomentam uma ideia de cidadania ativa e responsável para intervir no espaço público.

Para Pérez Tornero *et al.* (2010), o centro gravitacional passou das máquinas para as pessoas, ou seja, a coesão social. Continua a observar-se uma centralidade da preocupação com o crescimento económico, pois as qualificações digitais são úteis para arranjar um emprego, como se pode ler no documento da Comissão *Uma Agenda Digital para a Europa*, que acrescenta ainda que essas competências são também importantes “para aprender, criar, participar e ter confiança e discernimento na utilização dos meios digitais”.

### *ii) Da literacia digital à literacia dos media (e à educação para os media)*

“Da Literacia Digital à Literacia dos Media” dá título a uma parte do texto de Pérez Tornero *et al.* (2010: 87) na qual se evidencia uma viragem na estratégia da UE, em que se passou da ênfase na estrutura, no acesso e desenvolvimento de competências tecnológicas para algo mais complexo que, supostamente, o conceito de literacia digital já não consegue representar. Aliás, diz-se mais claramente que, a fim de enfatizar a natureza multidimensional e multifuncional exigidas por estes meios digitais novos, a Comissão Europeia “aconselhou que o conceito de literacia digital seja incluído no conceito de literacia dos media” (Pérez Tornero *et al.*, 2010: 86), de forma a torná-lo mais abrangente e geral.

Numa outra publicação, coordenada por este mesmo investigador, aparece um esquema que representa a literacia digital como um elemento da literacia dos media (Figura 2).

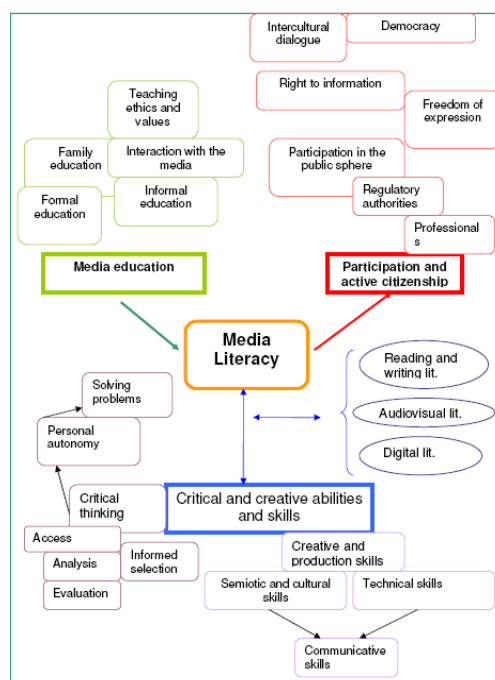


FIGURA 2 – MAPA DE CONCEITOS

Fonte: Pérez Tornero (2007a: 16)

Para complexificar ainda mais, o mesmo Pérez Tornero (2004a: sp) refere que “a literacia digital é similar ao que a UNESCO definiu há algum tempo como ‘educação para os media’”. O conceito de literacia digital, num sentido mais alargado, pode ser entendido “como complementar do conceito de educação para os media e até mesmo sinónimo de literacia dos media” – refere ainda Varis (2008: 58).

Para Buckingham (2008: 155), a forma de explicar a literacia digital passa pela utilização de modelos já desenvolvidos para a compreensão da área da literacia ou da educação para os media, pois, “enquanto os media digitais claramente levantam novas questões e requerem novos métodos de investigação, a base de enquadramento conceptual continua a oferecer uma forma útil de mapear o campo”. Recorre, por isso, a uma estrutura já aplicada por si anteriormente, mas utilizada agora para esclarecer o sentido da literacia digital: **representação** (os media digitais, mais do que uma simples reprodução da realidade, representam uma perspetiva do mundo); **linguagem** (uma pessoa realmente alfabetizada é capaz de não só usar a linguagem como consegue também compreender como funciona esse processo); **produção** (literacia envolve compreender quem está a comunicar a quem e porquê); **audiência** (finalmente, literacia inclui uma consciência da própria posição de recetor – no papel de leitor ou de utilizador).

### iii) Continua a fazer sentido falar em literacia digital?

Apesar da literacia digital estar presente na preocupação de diferentes instituições, o forte pendor mecanicista com que o conceito parece ser, muitas vezes, entendido é um aspeto crítico.



Por exemplo, no campo da educação, materializa-se sobretudo como uma utilização dos meios com vista a melhorar a aprendizagem, algo que não vai ao encontro de um conceito mais abrangente de literacia digital. Concluindo: a literacia digital não deixa de ser uma boa plataforma de entendimento mas tem uma carga associada estritamente tecnicista ou uma ideia utilitarista. A rápida evolução da realidade obrigou a complexificar o conceito, procurando sublinhar-se aquilo que está para lá das competências técnicas e tecnológicas.

Lankshear & Knobel (2006) sistematizam as críticas feitas a este conceito em três bases: a primeira, quando se centra a literacia digital na sua relação com a informação, sendo que interações de âmbito comunicacional e relacional não podem reduzir-se a transmitir e receber informação; a segunda, uma definição imposta do conceito, muito centrada na validação e na veracidade da informação, que não tem em conta aquilo que as pessoas procuram na internet; a terceira, uma noção da literacia como algo ‘coisificável’. Neste modelo, se equiparmos alguém com as competências necessárias, essa pessoa passaria a saber lidar com uma tecnologia ‘neutra’ para diferentes fins. Concluem os autores que a literacia digital “deve ser problematizada em vez de ser tomada como compreendida” (Ibidem: 21).

Mediante o que fica exposto, as questões que se colocam são as seguintes:

- Tendo existido um tal estágio inicial de literacia digital, “considerada apenas como um conjunto de competência tecnológicas” (Pérez Tornero, 2010 *et al.*: 86), será viável pensar-se que os decisores (e as pessoas, em geral) farão uma atualização do conceito, contemplando as novas dimensões, ou aceções, que se pretende aí incluir?
- A questão passa por refletir se faz ainda sentido falar em Literacia Digital: “é apenas uma maneira elegante de designar a forma como as pessoas aprendem a utilizar as tecnologias digitais ou é algo mais amplo do que isso? Precisamos realmente ainda de outra literacia<sup>15</sup>?” (Buckingham, 2006: 148).
- Foram referidas instituições como a UE e a UNESCO: o que se verifica nos documentos que estas instituições têm produzido? Que nomenclaturas são adotadas? Há continuidade, cisão, evolução?

Este aspeto, parecendo de somenos importância, pode ser inibidora de uma discussão que se pretende alargada e inclusiva. O próximo capítulo centra-se na análise de documentos produzidos por instituições internacionais que mais têm contribuído para que esta área esteja na agenda, nomeadamente dos decisores políticos, com o objetivo de encontrar respostas e esclarecimentos para as questões levantadas.

Nesta discussão, importa não perder de vista o essencial, que é construir um consenso na linguagem que permita desenvolver a área, pois em última análise, “mais do que as

---

<sup>15</sup> Veja-se o exemplo seguinte, que procura criar uma nomenclatura mais abrangente: “digital media literacy” (Papaioannou, 2011).

nomenclaturas, é o que designam, o que enunciam e o que valorizam que nos pode orientar” (Pinto *et al.*, 2011: 20).

### 3. A educação para os media e as literacias em documentos da UNESCO, do Conselho da Europa e da União Europeia

---

Using all of these proposals [the work that has been carried out with the support of the Council of Europe], and in particular following the headway made by UNESCO and European Commission on the topic, we shall draw up a comprehensive concept map.

**UNESCO** [*Empowerment through Media Education: An Intercultural Dialogue*, 2008]



## **Apresentação**

No capítulo anterior, que se centrou no conceito da literacia digital, ficou patente a importância de repensar a noção de literacia e de educação ligada aos media, concretamente no que ao domínio digital diz respeito. Mas como se operacionaliza isto? Conhecerão os agentes educativos e a sociedade o que é a educação para os media? Melhor: fará sentido ainda falar em educação para os media? E qual a relação entre este conceito e os das (novas) literacias?

Com esta amálgama de conceitos – que procura, porventura, refletir as alterações dos ambientes mediáticos – é difícil saber se nomes diferentes se referem à mesma realidade ou, se quando se utiliza o mesmo conceito, se está na verdade a remeter para ideias distintas. Através de uma contextualização histórica e política dessas designações, pretende-se com este capítulo esmiuçar os seus sentidos e objetivos, aproximações e distâncias. Para isso, será feita uma leitura crítica de documentos produzidos ou apoiados por três instituições: UNESCO, Conselho da Europa e União Europeia (Comissão, Parlamento e Conselho). São entidades que têm vindo a dedicar atenção a estas matérias, nomeadamente através da produção de textos que pretendem alertar e colocar na agenda de discussão política, social, económica, cultural, assuntos ligados à importância dos media na vida das pessoas.

A análise dos textos que se segue percorre alguns dos documentos edificadores destes termos, o que permitirá construir uma base conceptual e fazer um mapeamento das principais expressões utilizadas nos últimos tempos para definir o processo que visa compreender o fenómeno dos media e a relação que se estabelece com eles.

## **1. Quadro apresentado por instituições internacionais**

### **1.1. Explicitação da natureza de cada uma das instituições**

A produção documental tem sido a forma mais comum de as organizações divulgarem o campo da educação para os media. Resultante de encontros, seminários, conferências – cuja organização é também outra forma de patrocínio e promoção da temática – que envolveram quer peritos, quer um conjunto alargado de pessoas de diferentes áreas (investigação, educação, políticas, profissionais dos media, entre outros), estes documentos foram, em alguns casos, marcantes e definidores do percurso trilhado. Através da sua análise podemos, pois, situar os momentos mais salientes e as ideias fundamentais que foram sendo defendidas. Esta dimensão histórica internacional permite-nos, ainda, construir um quadro e definir linhas orientadoras para compreender as implicações, diretas ou indiretas, para o nosso país.

Para a pesquisa dos documentos, foram selecionadas instituições com relevo internacional, como a UNESCO, bem como de organismos europeus com responsabilidades diretas nesta

matéria com algum impacto ao nível do desenvolvimento de políticas<sup>16</sup>. De seguida, encontra-se uma breve explicitação da natureza de cada uma das instituições, a que se acrescenta a justificação da inserção da realidade nacional.

### UNESCO

Graças ao prestígio e ao respeito de que goza a UNESCO, a sua voz no que toca a questões relacionadas com a educação, por exemplo, é globalmente ouvida com atenção.

Para este contexto específico, merece destaque a **Aliança das Civilizações**, criada em 2005, numa iniciativa dos governos de Espanha e da Turquia sob a égide das Nações Unidas. Um Grupo de Alto Nível de peritos foi formado pelo ex-secretário-geral Kofi Annan para explorar os principais motivos da polarização entre as sociedades e culturas de hoje, com o objetivo de recomendar um programa concreto de ação para resolver esta questão ([www.unaoc.org](http://www.unaoc.org)).

A Aliança das Civilizações e as Nações Unidas têm um projeto denominado ‘Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse’ (AoC MLE Clearinghouse). Trata-se de um processo em constante atualização pois funciona como “um wiki de base de dados, uma compilação de recursos e um fórum para o intercâmbio de ideias e informações” ([www.aocmedialiteracy.org](http://www.aocmedialiteracy.org)). “Media literacy education”, “media education policy” e “youth media” são os principais tópicos deste espaço de recolha de informação.

### Conselho da Europa

O Conselho da Europa foi fundado em 1949, estando sediado em França, na cidade de Estrasburgo. Criado depois da II Guerra Mundial com o propósito de “promover a defesa dos Direitos Humanos e concluir acordos à escala europeia para alcançar uma harmonização das práticas sociais e jurídicas em território europeu” ([www.dgpj.mj.pt](http://www.dgpj.mj.pt)), envolve atualmente o continente europeu, com 47 países-membros. O Conselho da Europa procura “desenvolver em toda a Europa os princípios comuns e democráticos com base na Convenção Europeia dos Direitos Humanos e outros textos de referência sobre a proteção dos indivíduos” ([www.coe.int](http://www.coe.int)).

Direitos Humanos, Democracia e Estado de Direito são valores que o Conselho da Europa considera serem os alicerces de uma sociedade tolerante e civilizada, sendo indispensáveis para a estabilidade europeia, para o crescimento económico e a coesão social. Para isso, procura

---

<sup>16</sup> A par das instituições referidas, existem outras de natureza muito diversificada mas que têm dado um contributo para o desenvolvimento das literacias e da educação para os media. No campo da investigação, o Grupo Comunicar da cidade espanhola de Huelva, ou a Universidade Autónoma de Barcelona; na ligação ao ensino, o CLEMI (“Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information”), o centro responsável por estas matérias do ministério da educação francês, e o Media Animation, da Bélgica; no associativismo, a EAVI (“European Association for Viewers Interests”), a associação de defesa dos telespectadores, criada em 2005. A própria Igreja Católica tem tido um papel relevante na reflexão que promove sobre os media, de que é exemplo a encíclica *Communio et Progressio* (‘sobre os meios de comunicação social’, de 1971, e outras tomadas de posição (cfr. Pinto *et al.*, 2011).

incentivar o desenvolvimento da identidade cultural da Europa e da diversidade; encontrar soluções comuns para os desafios da sociedade europeia; consolidar a estabilidade democrática na Europa, apoiando as reformas políticas, legislativas e constitucionais.

O Conselho da Europa tem produzido documentação sobre a presença dos media na sociedade europeia, dando pistas relevantes sobre a forma como lidar com as novas realidades e os desafios com que os cidadãos da Europa se vão deparando.

Segundo um Relatório (8753, 6 junho 2000) do próprio Conselho da Europa, são vários os seus setores que têm abordado, mais ou menos diretamente, a questão da educação para os media, sendo os principais o Conselho de Cooperação Cultural e do Comité Diretor sobre os Meios de Comunicação Social. Além disso, em muitas das suas recentes resoluções e recomendações relacionadas com os media, a Assembleia Parlamentar tem insistido para que o Comité de Ministros promova a educação para os media.

### *União Europeia: Comissão, Parlamento e Conselho Europeu*

O funcionamento da União Europeia (UE) depende de várias instituições. Para esta análise, foram selecionadas três, a Comissão Europeia<sup>17</sup>, o Parlamento Europeu<sup>18</sup> e o Conselho Europeu<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> A **Comissão Europeia** é fruto da unificação da Alta Autoridade da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, da Comissão da Comunidade Económica Europeia (CEE) e da Comissão da Comunidade Europeia da Energia Atómica (Euratom), com a entrada em vigor em 1967 do Tratado de Bruxelas. A Comissão Europeia é atualmente o órgão executivo da União Europeia (UE). A sua função passa por elaborar propostas de nova legislação europeia, assegurar a gestão corrente da aplicação das políticas e dos fundos da UE e representar os interesses desta no seu conjunto. Cabe-lhe ainda garantir que todos os países-membros cumprem os tratados e a legislação europeia. Desde de 2004, a Comissão Europeia é constituída por 27 comissários independentes, um de cada país da UE. A Comissão propõe nova legislação, é também um órgão executivo, a guardiã dos Tratados, e representa a UE a nível internacional. Este organismo elabora propostas para as novas leis europeias, que apresenta ao Parlamento Europeu e ao Conselho da União Europeia. A Comissão garante que as decisões da UE se apliquem corretamente e supervisiona o modo de utilização dos fundos da União (<http://ec.europa.eu>).

<sup>18</sup> O **Parlamento Europeu**, que tem três locais de trabalho, Bruxelas, Estrasburgo e Luxemburgo, é o único órgão da União Europeia que resulta de eleições diretas, sendo formado pelos 736 deputados que nele têm assento e que são representantes dos cidadãos de todos os 27 estados-membros da União Europeia. O Parlamento desempenha um papel ativo na redação de atos legislativos que se refletem no quotidiano dos cidadãos: por exemplo, a nível da proteção do ambiente, dos direitos dos consumidores, da igualdade de oportunidades, de serviços, e ainda da educação e dos media, entre muitos outros ([www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu)).

<sup>19</sup> O **Conselho Europeu** foi criado em 1974 com a intenção de proporcionar aos chefes de estado ou de governo uma instância informal de debate, transformando-se depois no órgão que tem como missão fixar objetivos para a União e definir as vias para os atingir, em todos os domínios de atividade da UE. O Conselho Europeu adquiriu um estatuto formal em 1992, com o Tratado de Maastricht. A partir de 1 de dezembro de 2009, com a entrada em vigor do Tratado de Lisboa, tornou-se uma instituição da UE ([www.european-council.europa.eu](http://www.european-council.europa.eu)). O Conselho da União Europeia não é, pois, o mesmo que o Conselho Europeu: o primeiro é uma reunião a nível ministerial; este reúne os chefes de Estado e de governo, não tem funções legislativas, mas é lá que são discutidas, e até efetivamente decididas, as grandes questões.

Tanto as políticas do audiovisual e dos media como a sociedade de informação são tópicos a que a Comissão atribui grande relevo, tendo para o efeito uma grande produção de comunicações, resoluções e estudos, entre outros. O Parlamento Europeu impõe-se como um colegislador, dispõe de poder orçamental e desempenha um papel de controlo democrático sobre todas as instâncias europeias. Embora não exerça função legislativa, o Conselho Europeu tem como incumbência a definição das orientações e das prioridades políticas gerais da União Europeia.

### ***Documentação nacional***

Nesta análise foi igualmente incluída a produção de documentos de âmbito estritamente nacional. Para complementar a pesquisa em instituições internacionais, nomeadamente europeias, será importante detetar reflexos das preocupações evidenciadas pelas instituições anteriores em termos de produção de políticas ou estratégias em Portugal. O Ministério da Educação é uma instituição que, à partida, teria essa incumbência, por isso a pesquisa centra-se neste órgão governativo, complementada em outros órgãos públicos com competências na área dos media e do audiovisual.

#### **1.2. Critérios de pesquisa e de análise**

Os documentos utilizados para esta análise foram recolhidos através dos *sites*<sup>20</sup> das respetivas organizações. Todos os documentos selecionados nas três instituições estão disponíveis *online*, o que elimina desde logo outro tipo de elementos publicados num formato não acessível através da internet. Inicialmente foi feita uma pesquisa nos *sites* das respetivas instituições, utilizando como palavras de pesquisa três expressões em língua inglesa: ‘Digital Literacy’, ‘Media Education’ e ‘Media Literacy’, tendo esses documentos sido descarregados a partir da fonte original.

Ainda numa fase inicial foi também consultado o *site*<sup>21</sup> do Gabinete para os Meios de Comunicação Social (GMCS), no qual existe um espaço que procura elencar alguns dos principais documentos europeus sobre estas matérias.

Depois desta etapa, já na fase de leitura desses documentos, foi possível detetar outros textos relacionados aí referidos, que foram por conseguinte incluídos. A pesquisa não se confinou a um só momento, foi progressiva para tentar assegurar um elevado grau de exaustividade.

Em termos de período abarcado, situa-se entre 1982, com a ‘Declaração de Grunwald’, considerada um ponto-chave, e o ano de 2009. A constituição do *corpus* de análise terminou em

---

<sup>20</sup> UNESCO: [www.aocmedialiteracy.org](http://www.aocmedialiteracy.org); Conselho Europeu: [www.european-council.europa.eu](http://www.european-council.europa.eu); União Europeia: <http://europa.eu>.

<sup>21</sup> GMCS: [www.gmcs.pt](http://www.gmcs.pt).



meados de 2010, o que não permitiu incluir esse ano, mas, por outro lado, dá uma margem segura para detetar a produção documental disponível até ao ano anterior.

Depois da recolha, leitura e análise, o número de documentos analisados atingiu o total de 72, distribuídos da forma que é apresentada na tabela seguinte.

TABELA 1 – NÚMERO DE DOCUMENTOS ANALISADOS POR INSTITUIÇÃO

UNESCO	Conselho da Europa	União Europeia	Total
18	20	34	<b>72</b>

São documentos muito diversificados, como comunicações, diretivas, relatórios, estudos, leis, publicações didáticas e académicas (cf. Anexos 1<sup>22</sup>), não sendo tratados discriminadamente porque o objetivo era procurar reunir uma visão global e não tanto diferenciar o conteúdo consoante a natureza de cada um dos elementos deste *corpus*.

Seguindo a cronologia das publicações, a análise é feita separadamente em cada uma das instituições, de acordo com um guião semelhante. No início aparece um gráfico com a dispersão ao longo dos anos dos documentos, depois o enquadramento e sua leitura crítica, variando consoante o peso que cada uma das publicações possa ter. No final, aparece uma breve conclusão apoiada em criptogramas, ou ‘nuvens de palavras’, representando a sua ocorrência nos documentos.

Por último, é feita uma análise do conjunto dos dados obtidos, com um contributo final, a seleção dos documentos mais relevantes para a compreensão da educação para os media e das novas literacias, da sua evolução e desenvolvimento nos últimos anos, à luz da produção documental destas três instituições, UNESCO, Conselho da Europa e União Europeia.

Quando são referidos os documentos, os títulos aparecem na língua original, ao passo que as transcrições estão traduzidas sempre que o documento se encontrava noutra língua – quase sempre o inglês – que não a portuguesa.

## 2. Declarações da UNESCO

A produção de documentos em conferências da UNESCO ou em outras iniciativas apoiadas por esta instituição tem aumentado nos últimos anos, como se pode ver no Gráfico 1. De seguida, encontra-se uma breve análise a cada uma das publicações, tendo em conta os objetivos

<sup>22</sup> Os 72 documentos estão integralmente disponíveis no CD-ROM que acompanha esta tese, em três pastas – uma para cada instituição (anexos 12, 13, 14).

definidos, fazer uma contextualização das designações de educação para os media e dos vários termos utilizados que gravitam à sua volta.

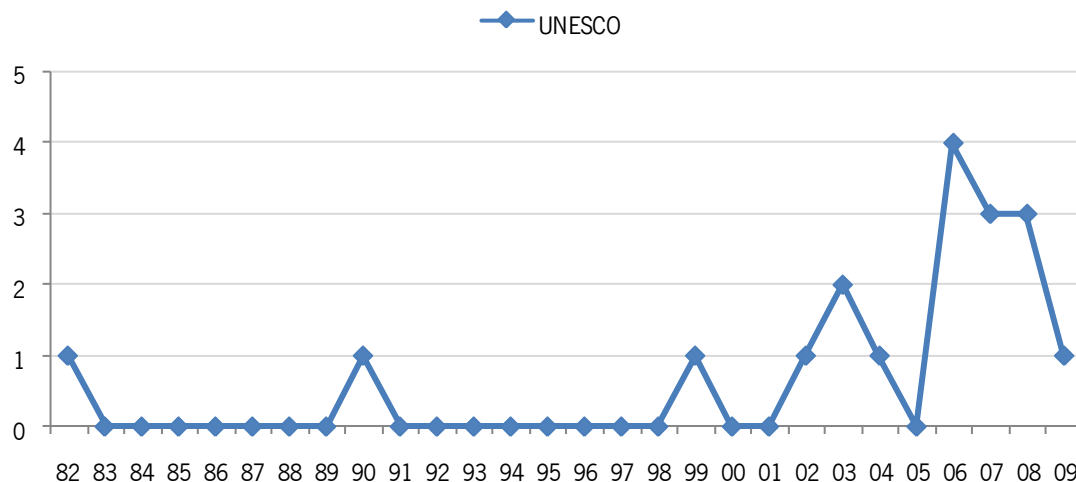


GRÁFICO 1 – NÚMERO DE DOCUMENTOS ANALISADOS DISTRIBUÍDOS PELOS RESPETIVOS ANOS (UNESCO)

A ‘Declaração de Grunwald sobre a Educação para os Media’ surge num simpósio sobre esta temática realizado na Alemanha em 1982 e foi aprovada por unanimidade por representantes de 19 nações. Partindo do princípio de que era necessário “preparar os jovens para viverem num mundo de poderosas imagens, palavras e sons”, o documento revela o seguinte:

Ao invés de condenar ou aprovar o inegável poder dos media, precisamos de aceitar o seu impacto significativo e penetração em todo o mundo como um facto, e também apreciar a sua importância como um elemento da cultura no mundo de hoje.

O papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento não deve ser subestimada, nem a função dos meios de comunicação como instrumentos para a participação ativa do cidadão na sociedade. Os sistemas político e educativo precisam de reconhecer suas obrigações de promover nos seus cidadãos uma compreensão crítica dos fenómenos da comunicação. (*Grunwald Declaration on Media Education*)

Aí se lamenta que os sistemas educativos, mais formais e não formais, pouco fizessem para promover a educação para os media ou educação para a comunicação (*“media education or education for communication”*):

Se os argumentos para a educação para os media como uma preparação para uma cidadania responsável são formidáveis agora, num futuro muito próximo, com o desenvolvimento da tecnologia de comunicação, como a transmissão por satélite, sistemas de cabo com duas vias, sistemas de dados televisivos, suportes de vídeo cassetes e discos, eles serão irresistíveis, graças ao crescente grau de escolha no consumo dos media, como resultado destes desenvolvimentos. (*Grunwald Declaration on Media Education*)

O impacto dos media na vida dos cidadãos como elemento de cultura e instrumento de cidadania ativa e participativa são dois dos elementos sublinhados, por isso se reconhece a

necessidade desta área ter um reflexo formal nos *curricula*. Tem também especial interesse o prenúncio do impacto das tecnologias na necessidade de implementar essa educação para os media.

Em 1990, a declaração 'Novas Direções na Educação para os Media' surge numa Conferência Internacional sobre Educação para os Media, uma vez mais promovida pela UNESCO, agora na cidade francesa de Toulouse. A definição dos termos é uma das suas preocupações:

Existe ainda muita discussão sobre se a expressão correta é "educação para os media", "consciência mediática" ou "literacia dos media". Parece que "literacia dos media" vai prevalecer por causa da associação mental com "literacia" que significa a capacidade de "ler" e processar informação, a fim de participar plenamente na sociedade. Contudo, "educação para os media" está firmemente enraizada na Inglaterra, Austrália e outros países pioneiros no campo. O termo "estudos dos media" também é usado, principalmente na Austrália. (*New Directions in Media Education*)

---

O que seja chamado – revela este documento – o conceito de literacia dos media “incorpora tanto o conhecimento da estrutura, da economia e da função dos sistemas dos meios de comunicação de massa na sociedade, bem como as competência analíticas para ‘ler’ tanto a estética como a ideologia dos conteúdos e mensagens produzidos pelos mass media”.

Aparece então aqui mencionada a literacia dos media, que, inicialmente, estaria ligada ao ambiente mediático para as crianças, onde a violência nos media estava sob escrutínio. A urgência da literacia dos media é idêntica à necessidade de outrora da alfabetização linguística, refere o texto. Trata-se, acima de tudo, de uma questão de continuidade até da própria democracia.

Nos últimos 50 anos, a sociedade moderna passou de uma época de alfabetização linguística a uma época de alfabetização eletrónica. Por conseguinte, a literacia mediática não é um luxo mas uma necessidade na contemporaneidade.

Como pode alguém tornar-se um indivíduo no pleno uso da sua cidadania numa sociedade democrática se ele/ela for manipulada pelos meios de comunicação comerciais? O que realmente está em jogo é o futuro da democracia. (*New Directions in Media Education*)

---

Em 1999, as recomendações da Conferência de Viena dão forma ao documento 'Educar para os Media na Era Digital'. Participaram 23 especialistas de 14 países com o objetivo de preparar um programa especializado em educação para os media e de criarem espaço mediático para os jovens. Uma vez mais, a definição do campo de ação é uma preocupação evidenciada, como se pode observar na passagem seguinte, onde se enuncia a abrangência da educação para os media:

- lida com todos os meios de comunicação e inclui a palavra impressa, o som, bem como a imagem em movimento, distribuída em qualquer tipo de tecnologia;
- confere às pessoas a capacidade de compreenderem os meios de comunicação usados no seu contexto social e o seu modo de funcionamento, e permite adquirir competências para usar esses meios para comunicar com os outros;
- garante que as pessoas aprendem a analisar, a refletir criticamente e a criar textos mediáticos; aprendem a identificar as fontes de textos mediáticos, os interesses políticos, sociais,

comerciais e interesses culturais, e seus contextos; aprendem a interpretar as mensagens e os valores veiculados pelos meios de comunicação; aprendem a selecionar meios adequados para comunicar as suas próprias mensagens ou histórias e para atingir o público a quem se destina a mensagem. (*Educating for the Media and the Digital Age*)

---

Tendo em conta que o documento procura enquadrar o advento do digital, o que aí se refere não é, apesar de tudo, específico dos ambientes digitais e pode ser aplicado aos media em geral. Mais à frente, é destacada a necessidade de implementar esta área nos currículos de cada país:

A educação para os media é parte integrante do direito básico de todo cidadão, em todos os países do mundo, como o é a liberdade de expressão e o direito à informação, e é fundamental na construção e sustentação da democracia. Embora reconhecendo as diferenças na natureza e desenvolvimento da Educação para os Media em diferentes países, os participantes da conferência "Educar para os Media na Era Digital" recomendam que a Educação para os Media deve ser introduzida sempre que possível nos currículos nacionais, bem como no aprendizagem não-formal e na formação ao longo da vida. (*Educating for the Media and the Digital Age*)

---

Relativamente ao aparecimento do digital, considera-se que nos países que estão a caminhar no sentido da introdução de novas tecnologias "a educação para os media pode ajudar os cidadãos a reconhecer o potencial dos media para representar a sua cultura e tradições".

Para terminar, esta Declaração sublinha a preocupação com as pessoas mais desfavorecidas ou com contextos sociais que possam sofrer algum tipo de perturbação, contínuo ou mais pontual.

Em situações onde o acesso às tecnologias eletrónicas ou digitais é limitado ou inexistente, a Educação para os Media pode ser baseada em textos de media disponíveis nesse contexto.

A educação para os media deve aspirar a capacitar todos os cidadãos em toda sociedade e deve garantir que as pessoas com necessidades especiais e os que são social e economicamente desfavorecidos tenham acesso a ela. A Educação para os Media também tem um papel crítico a desempenhar aí, e deve poder dar respostas em situações de conflitos sociais e políticos, guerras, desastres naturais, catástrofes ecológicas, etc. (*Educating for the Media and the Digital Age*)

---

Na última década, com o início do novo século e o crescimento exponencial da implementação das tecnologias, observa-se um aumento das publicações de documentos em torno da educação para os media. Em 2002, realizou-se o 'Seminário sobre Educação para os Media' de Sevilha, em Espanha. No documento produzido faz-se alusão à "definição operacional" de educação para os media, pois, para além da definição geral e declaração de princípios, alinhada com a Conferência de Viena, os membros do Seminário de Sevilha julgaram ser relevante diminuir o foco da educação para os media, para a tornar operacional, e assim garantir a sua visibilidade e a sua legitimidade.

Educação para os Media está mais relacionado com ensinar e aprender ACERCA dos media mais do que ATRAVÉS dos media;

Envolve a análise crítica E produção criativa;

Pode e deve ocorrer em contextos formais e informais;

Deve promover o sentido de comunidade e de responsabilidade social, bem como realização individual. (*Youth Media Education Seminar*)

---

Fica clara a distinção entre a utilização dos media e uma educação para os media, pois vai para além do uso – ainda que possam ambas ocorrer em contexto educativo – e procura fomentar um conhecimento sobre esses media. Para além disso, a produção criativa é outro aspeto salientado como forma de entender e aprofundar o conhecimento dos *media*.

O documento sugere ainda que, no que toca à educação para os media, se deve dar prioridade aos jovens, com idades entre 12-18, mas também se deve ter em conta as crianças, com idades entre 5-12, devido à evolução e às necessidades do seu desenvolvimento (por exemplo, a distinção entre realidade e ficção, identidade e construção, a noção de consciência cidadã para o desenvolvimento).

Em 2003, o documento ‘Educação / Literacia dos Media: Análise de Opiniões de Especialistas’, um estudo comparativo do *curriculum* de educação para os media e literacia dos media, com o contributo de 26 educadores em 10 países, procura encontrar algum consenso na definição dos dois conceitos em causa. Para a educação para os media, 25 dos 26 participantes concordaram com uma definição em tudo idêntica à presente na declaração de Viena, de 2009, já citada.

Relativamente à literacia dos media, as opiniões dividem-se pelas três definições propostas (recolhidas em obras de referência), tendo concordado com cada uma delas dezassete, dezasseis e doze dos especialistas consultados, respetivamente na ordem que a seguir se transcrevem.

Os defensores da literacia dos media alegam que o conceito [remete para] um utilizador ativo, não passivo: a pessoa alfabetizada nos media é um recetor capaz e um criador de conteúdo, que compreende o contexto sociopolítico e utiliza códigos e sistemas de representação para viver efetivamente de forma responsável na sociedade e no mundo em geral.

Literacia dos media, o movimento para ampliar as noções de alfabetização para incluir os poderosos media pós-impressão que dominam o nosso panorama informativo, ajuda as pessoas a compreender, produzir e negociar os sentidos de uma cultura feita de poderosas imagens, palavras e sons. Uma pessoa alfabetizada nos media – todos devem ter a oportunidade de o serem – pode decodificar, avaliar, analisar e produzir tanto os meios impressos como os eletrónicos.

Definição de literacia dos media: a capacidade de aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formatos. (*Media Education/Literacy: The Analyze of Experts' Opinions*)

Para além da aceitação das definições indicadas, surgiram várias propostas de enunciação sobre a literacia dos media. Sem entrar em detalhe em cada da formulação dos conceitos, é possível tirar uma ilação: por esta altura existia algum consenso em torno da educação para os media e, por outro lado, uma dispersão relativamente à ideia de literacia dos media.

Ainda em 2003, surge ‘Educação para os Media no Pacífico - Um guia para Professores do ensino secundário’, onde se sublinha a diferença entre educação através dos media e sobre os media:

Educação para os media é ensinar e aprender **sobre** os media. E isso é diferente de ensinar **através** dos media (por exemplo, usando a rádio para ensinar uma língua estrangeira ou um vídeo para ensinar ciência). Além disso, o objetivo da educação para os media não é educar

professores de media. São as universidades e a indústria dos media que fazem isso. No entanto, um entendimento precoce dos meios de comunicação através da educação para os media pode ser útil para futuros professores ou profissionais dos media. (*Media Education in the Pacific – A guide for Secondary School Teachers*)

---

No documento de 2004, ‘Todos Diferentes, Todos Únicos’, uma versão da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural editado por e para crianças, e que incide sobre a preservação da diversidade cultural que as une em diferentes culturas para o presente e o futuro, dedica uma nota específica à internet. É aqui introduzida a ideia de fosso digital.

A internet é uma ferramenta de comunicação importante que nos oferece a oportunidade de aprender uns dos outros e a partilhar conhecimentos e experiências com todos os pontos do mundo. Devemos lembrar-nos, contudo, que a maioria da população do mundo não pode aceder à internet. Isso significa que essas pessoas têm menos oportunidades para descobrir coisas sobre os outros ou partilhar a sua cultura, ideias e opiniões com outras pessoas. Essa desigualdade de acesso à internet é chamado de **‘fosso digital’**. (*All Different, All Unique – Young people and UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*)

---

Em 2006, são publicados mais quatro documentos, ‘Educação para os Media: Um Kit para Professores, Estudantes, Pais e Profissionais’, ‘UNESCO, Jovens Criadores Digitais’, ‘Regulação, Regulamento, Sensibilização, Capacitação. Os Jovens e os Conteúdo dos Media Nocivos na Era Digital’ e ‘Práticas Inovadoras de Participação da Juventude nos Media’.

O primeiro, uma espécie de manual, procura elucidar a noção de educação para os media, traçando a sua evolução histórica, e aponta ainda propostas práticas de educação para os media em contexto formal. Na passagem seguinte é estabelecida a relação de aproximação e de diferenciação entre educação para os media e a literacia dos media.

Textos mediáticos frequentemente combinam várias “linguagens” ou formas de comunicação – imagens (fixas ou em movimento), o áudio (sons, música ou fala) e da linguagem escrita. Educação para os media tem como objetivo desenvolver uma competência alargada, não apenas em relação ao impresso, mas também nesses outros sistemas simbólicos das imagens e dos sons.

Muitas pessoas referem-se a esta competência como uma forma de alfabetização. Argumentam que, no mundo moderno, a ‘literacia dos media’ é tão importante para os jovens como o processo de alfabetização mais tradicional da escrita. Educação para os media é, então, o processo de ensino e aprendizagem sobre os media, a literacia dos media é o resultado, o conhecimento - e conhecimento e competências adquiridas pelos alunos.

A ‘literacia’ dos media envolve necessariamente a ‘leitura’ e a ‘escrita’ dos media. Educação para os media visa, portanto, desenvolver tanto a compreensão crítica como a participação ativa. Isto permite aos jovens interpretar e avaliar de forma informada enquanto consumidores de media; mas também permite que eles se tornem produtores de media para seu próprio benefício. Educação para os media está relacionado com o desenvolvimento de competências críticas e criativas nos jovens.

A educação para os media está ligada ao ensino e à aprendizagem sobre os media. Isso não deve ser confundido com o ensino através da media, por exemplo, o uso da televisão ou computadores como um meio de ensino da Ciência ou da História. Naturalmente, estes meios de ensino também oferecem versões ou representações do mundo. Mas educação para os media não é o uso dos meios de comunicação como um “material didático”: Não se deve confundir com tecnologia educativa ou meios educativos. (*Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*)

---

Resumindo, a educação para os media é o processo de formação e aprendizagem sobre os próprios media, através do desenvolvimento da capacidade de compreensão mas também de produção. A aprendizagem não se limita ao texto impresso, mas engloba também as imagens e os sons. Este processo visa dotar o aluno de competências de análise de textos mediáticos, mas permite aos jovens construir as suas próprias análises e juízos e tornarem-se eles próprios produtores. Isto contribui para o desenvolvimento da literacia dos media, que se traduz na capacidade de ‘leitura’ e ‘escrita’ de mensagens, na qualidade comunicativa.

No outro documento, ‘UNESCO, Jovens Criadores Digitais’, não se faz uma referência expressa à educação para os media, colocando antes o foco na produção de conteúdos e no desenvolvimento da criatividade, duas dimensões da educação para os media mencionadas já anteriormente:

YDC (Young Digital Creators) destina-se aos jovens de diferentes culturas para construir colaborativamente uma compreensão mais aprofundada dos valores culturais de cada um e perspectivas sobre questões globais do nosso tempo. Em YDC, as ferramentas digitais são utilizados para realizar projetos criativos, para mostrar e falar sobre elas com pessoas de culturas diferentes. (...). O foco está no uso criativo de tecnologias de informação e comunicação, os desafios globais do desenvolvimento, a diversidade cultural e o diálogo intercultural. *(UNESCO Young Digital Creators - YDC)*

---

No documento ‘Regulação, Regulamento, Sensibilização, Capacitação. Os Jovens e os Conteúdo dos Media Nocivos na Era Digital’, uma das preocupações é novamente a nomenclatura, introduzindo até novos termos, já muito marcados pelo desenvolvimento da tecnologia: “a terminologia alterna entre literacia digital, cyber-literacia, literacia de internet e web-literacia, mas um termo muito encontrado é a literacia da informação”. E surge novamente uma tentativa de distinção entre literacia dos media e educação para os media, sendo esta relevada apenas para um contexto escolar.

A literacia dos media é um conceito muito mais amplo do que ‘educação para os media’, que apenas se refere à missão da escola (onde existe grande consenso, por exemplo, no seio da UE, que as escolas são responsáveis pela introdução da cultura mediática das crianças no ensino). O ponto de partida dos dois conceitos é, porém, o mesmo, ou seja, que os meios de comunicação constroem a realidade, que as audiências interpretam o conteúdo dos media com base em suas próprias preferências, que os meios de comunicação têm significações comerciais, bem como sociais e políticos, que os conteúdos mediáticos contêm mensagens ideológicas, que forma e conteúdo estão estreitamente relacionados e que cada meio tem uma forma estética. *(Regulation, Awareness, Empowerment. Young People and Harmful Media Content in the Digital Age)*

---

A literacia dos media tem vindo a incluir os adultos e considera-se que engloba muitos aspetos, desde possuir conhecimentos necessários para usar velhas e novos meios tecnológicos, a ter uma relação crítica com os conteúdos mediáticos numa época em que os meios de comunicação constituem uma das forças mais poderosas na sociedade. Na perspectiva dos defensores da literacia mediática, “o aumento do conhecimento dos media contribui para a participação, para uma cidadania ativa, para o desenvolvimento de competências e para a

aprendizagem ao longo da vida”. Considera-se, por isso, que a alfabetização da população se torna fundamental para assegurar o funcionamento de uma sociedade democrática.

Como se pode ver na passagem citada do documento, a literacia dos media é considerada um conceito mais amplo do que a educação para os media, apesar de ambas partirem dos mesmos princípios. No entanto, esta restringe-se à missão escolar, enquanto a primeira – cujas principais dimensões são o acesso, compreensão e produção/criação – procura abarcar um público também adulto.

Ainda no ano de 2006, ‘Práticas Inovadoras de Participação da Juventude nos Media’, um estudo com doze iniciativas de diferentes partes do mundo que procuram desenvolver regiões mais desfavorecidas, tem uma parte intitulada “Abordagens à Educação para os Media: Juventude, Educação, Literacia”, onde se diz o seguinte:

Os novos paradigmas emergentes consideram os jovens como protagonistas que são capazes de tomar decisões, exercitar escolhas e, mais importante, como indivíduos que são agentes ativos na promoção dos processos democráticos e de participação cívica. Esta é uma abordagem inovadora para estimular uma postura crítica dos jovens sobre o mundo dos media – um mundo onde poderosas imagens, palavras e sons criam a realidade. Aqui os mais novos jovens têm a oportunidade de aprender através da sua experiência de imagens e de palavras. Isto permite criar uma reflexão crítica sobre o discurso mediático vis-à-vis com a sua vida quotidiana. (*Innovative Practices of Youth Participation in Media*)

---

De acordo com este documento, o paradigma da educação para os media, como é geralmente entendida e aplicada em vários contextos, tem sido criticado do ponto de vista teórico e na sua orientação prática. A literacia dos media entre os jovens adultos tornou-se um objetivo a atingir em diversas instituições e organizações. Aqui, é valorizado o ponto de vista das crianças, perspetivadas como indivíduos capazes de fazer escolhas e a quem deve ser dada voz. Graças ao desenvolvimento das tecnologias, estas têm um veículo privilegiado para a participação.

Em 2007, ‘Na Perspetiva dos Cidadãos: Trabalhando com os Media há Trinta Anos’, um artigo de preparação para um encontro internacional da UNESCO, apresenta o termo literacia dos media como uma leitura crítica dos meios de comunicação, algo que começou gradualmente a ser reconhecido como importante pelas pessoas. Trata-se da “capacidade dos cidadãos de analisar criticamente os media num contexto sociocultural, de aceder aos media e de criar comunicação em diferentes formatos”.

Ainda no mesmo ano, uma brochura de uma Conferência realizada na Arábia Saudita apresenta uma interessante reflexão, notando uma mudança de abordagem da educação para os media, de uma perspetiva protecionista para a capacitação dos mais novos.

Na maioria das vezes a educação para os media foi considerada como um projeto de defesa que visava proteger as crianças e os jovens do perigo inerente aos novos media. Muita da preocupação centrou-se na deteção de mensagens falsas e de valores inconvenientes, e de formas de incentivar as crianças a evitá-los. No entanto, a educação para os media tem-se orientado mais recentemente para uma abordagem de capacitação (de competência comportamentais), pois o objetivo é preparar os jovens para compreender a cultura dos media



que os rodeia, a serem mais seletivos, a lidarem com isso e a darem um contributo efetivo. (*in Brochura de uma Conferência realizada na Arábia Saudita*)

---

A ideia sublinhada é a de que a educação para os media não deve aspirar apenas à proteção das crianças relativamente aos potenciais perigos dos novos media. Fala-se antes na capacitação (*"empowerment"*), na preparação das crianças para compreender o ambiente mediático em que vivem e desenvolverem também competências para participarem nele.

Finalmente, nesse mesmo ano de 2007, 25 anos após a adoção da 'Declaração de Grünwald', que traçou o caminho para a educação para os media a nível internacional, especialistas, decisores políticos, professores e investigadores pesquisadores, representantes de ONGs e profissionais dos media de todas as regiões do mundo reuniram-se em Paris, em junho desse ano. Deste encontro surgiu a 'Agenda de Paris - Doze Recomendações para a Educação para os Media'.

Os participantes deste encontro reafirmaram a importância da 'Declaração de Grünwald' e consideraram que, no advento da sociedade da informação e partilha de conhecimentos em um contexto globalizado, mais do que nunca, os cidadãos precisam de ter a capacidade de analisar criticamente as informações que lhes chegam, seja por que via for (imagem, som, texto) e de produzir as suas próprias mensagens. Todas as partes interessadas devem estar envolvidas no processo de educação para os media.

Não obstante os inúmeros avanços obtidos, com diversas experiências de educação para os media, trabalhos teóricos e empíricos, dentro e fora das escolas, da definição do campo de investigação, a elaboração de recomendações (doze) surge com o objetivo de se "passar da fase de experimentação para uma fase de uso generalizado".

Do conjunto das exortações, destacam-se algumas recomendações, como a de integrar a educação para os media na formação inicial de professores, de a promover no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, ou desenvolver a educação para os media tanto no ensino superior como na investigação. Mas a primeira recomendação procura sensibilizar as pessoas para a adoção de "uma definição abrangente de educação para os media".

A integração da educação para os media nos programas escolares requer uma definição clara do âmbito da educação para os media. Hoje, a questão não será tanto distinguir entre a educação "com" media, como ferramentas pedagógicas, da educação "sobre" os media, como um tema de estudo. Visa antes colocar a educação para os media dentro de um ambiente económico e social, submetido a enormes mudanças devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). (...)

Um conceito abrangente de educação para os media tem três objetivos principais:

- dar acesso a todos os tipos de media que potenciais ferramentas para compreender a sociedade e participar na vida democrática;
  - desenvolver competências para a análise crítica de mensagens, seja de notícias ou de entretenimento, a fim de reforçar as capacidades dos individuais autónomos e dos utilizadores ativos;
  - incentivar a produção, a criatividade e a interatividade nos vários domínios dos meios de comunicação. (*Paris Agenda – twelve recommendations for media education*)
-

A educação para os media aplica-se a todos os media, qualquer que seja a sua natureza e a tecnologia utilizada. Longe de contestar as práticas de educação para os media, considera-se que as mudanças introduzidas pelo desenvolvimento da tecnologia enriquece essas práticas com novas competências, relacionadas com a informação, o conhecimento e a comunicação interativa, incluindo aí as dimensões social, legal e ética.

Já em 2008, o livro 'Sobre a Educação para os Media' analisa a teoria e práticas de educação para os media e de literacia dos media e reconhece que existe ainda confusão na utilização dos termos.

Olhando para a literacia dos media como uma componente importante da literacia da informação, valeria a pena referir-se ao valor de um inquérito realizado junto dos peritos internacionais neste domínio. Muitos deles concordam que a literacia dos media é o resultado da educação para os media. No entanto, existem algumas discrepâncias e confusão entre os termos como 'educação para os media', 'literacia dos media' e 'estudos dos media'. (*On Media Education*)

---

Igualmente em 2008, surge o 'Relatório dos Currículos de Formação de Professores para a Literacia dos Media e da Informação', um conjunto de documentos preparados por especialistas como um modelo de *curriculum* para formação de professores sobre "literacia dos media e da informação para integrar a educação para os media na formação inicial de professores do ensino secundário".

A expressão "literacia dos media e da informação" refere-se a um processo de ensino e aprendizagem e aplicação do pensamento crítico à receção e produção de meios de comunicação de massa. Isso implica um conhecimento dos valores pessoais e sociais, as responsabilidades relativas ao uso ético da informação, bem como a participação no diálogo cultural e a manutenção da autonomia em um contexto onde as influências que corroem que a autonomia podem ser particularmente subtis. (*Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy Report*)

---

A literacia dos media e da informação está centrada em torno de cinco competências essenciais, compreensão, pensamento crítico, criatividade, consciência transcultural e de cidadania. Neste documento, é sublinhado o papel da informação e a relação que se estabelece com ela, nomeadamente na construção do conhecimento e de sentidos, o que justifica a criação da sigla MIL (*"Media and Information Literacy"*). Para além desta nova nomenclatura, é também introduzida uma espécie de mnemónica, 5C's (*"Comprehension, Critical thinking, Creativity, Cross-cultural awareness and Citizenship"*). Compreende-se esta necessidade de encontrar estratégias para lidar com novas realidades, mas poderá ser visto também como um fator que contribuía para desgastar a consolidação do campo da educação para os media.

Por fim, em 2008, surge o livro 'Capacitação através da Educação para os Media: um Diálogo Intercultural', justificado nos termos seguintes:

A moderna tecnologia de Informação transformou drasticamente o panorama dos media e a cultura dos media na última década. Sem meios de comunicação e tecnologias modernas de informação, a globalização de que se fala não teria sido possível. (...) Ao mesmo tempo, os meios de comunicação – especialmente os novos media – despertam receio pela influência que podem

ter nos mais jovens. Embora haja meios de comunicação, os media digitais e a informação dividem o mundo, cada vez mais pessoas têm acesso a uma enorme gama de conhecimento e diversão de vários tipos - na televisão, na internet e nos telemóveis. A nossa perceção do tempo e do espaço, dos limites entre público e privado, essencial e periférico, mudaram. Convergência, fragmentação, diversificação e individualização são características que estão frequentemente no centro do debate sobre a cultura dos media. (*Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*)

---

No documento, há um sublinhado especial para a literacia digital, que tem como fim desenvolver a sociedade de informação e diminuir o fosso digital, dois dos objetivos evocados para a necessidade de se desenvolver a literacia digital.

Na Europa, no início do século XXI, a educação para os media foi o termo usado juntamente com o de literacia dos media, sem dúvida uma tentativa de incluir e ampliar a literacia digital, que tem sido uma dos grande movimentos para promover o desenvolvimento da sociedade da informação e de reduzir o fosso digital. (*Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*)

---

Para além disso, procura-se, uma vez mais, delimitar o campo da educação para os media em relação com a literacia dos media, considerado um termo polissémico e que compete com outras formas de literacia, sendo, em todo o caso, o resultado da educação para os media – descrito como um conceito mais largo:

Literacia dos Media é um termo usado para descrever as competências e capacidades necessárias para um desenvolvimento consciente e independente no novo ambiente de comunicação - digital, global e multimédia - da sociedade da informação. A literacia dos media é tido como o resultado do processo de educação para os media.

Contudo, o conceito é polissémico e concorre com outros termos tais como a literacia audiovisual, literacia digital, e assim por diante. Dessa forma, deve ser dada uma definição clara e, mais importante, devem ser consideradas as diversas abordagens da literacia mediática através de diferentes políticas. (*Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*)

---

Depois de uma retrospectiva histórica, este documento destaca a importância de se olhar para o caminho já feito, nomeadamente no que diz respeito à própria definição do campo. Como se pode ver, uma das preocupações dos documentos é uma constante hermenêutica do conceito de educação para os media, a quem se têm associado, sobretudo nos últimos anos, outras nomenclaturas, como literacia dos media. Na leitura destes documentos fica a sensação de que, volvidos mais de 25 anos desde a 'Declaração de Grunwald sobre a Educação para os Media', é difícil encontrar um consenso sobre o que é a educação para os media.

A terminar esta incursão por diversos textos, uma referência ao livro publicado em 2009, 'Mapeamento de Políticas de Educação para os Media no Mundo – Visão, Programas e Desafios'. Olhando para os títulos, do livro e dos diferentes capítulos (cujo contributo provém de muitas pessoas), as duas expressões mais utilizadas são educação para os media ("*media education*") seguida de literacia dos media ("*media literacy*"). E esta publicação recente vem reforçar aquilo que o criptograma seguinte representa: uma prevalência do uso da educação para os media sobre as literacias.

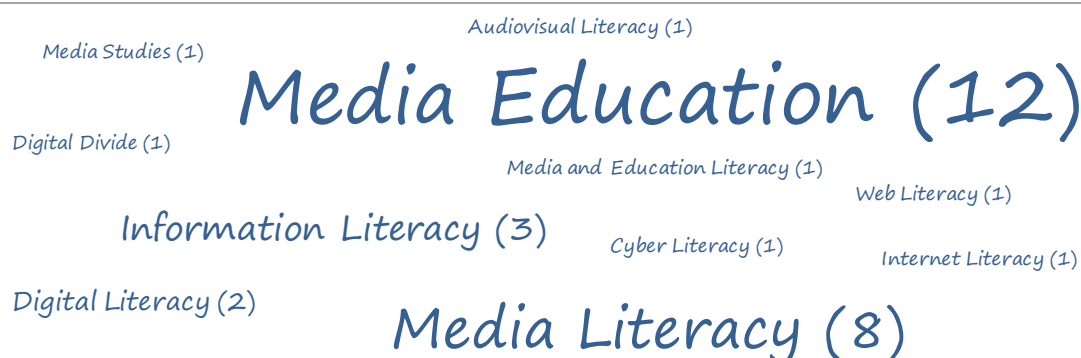


FIGURA 3 – ‘NUVEM DE PALAVRAS’ REPRESENTANDO A OCORRÊNCIA DOS TERMOS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS DA UNESCO

### 3. Recomendações do Conselho da Europa

O Conselho da Europa tem levado a cabo diferentes iniciativas de educação para os media, nomeadamente de formação, assumindo grande relevância a sua intervenção ao nível da produção de documentos, muitas vezes na forma de Recomendações. Essas recomendações e outros documentos – apresentados esquematicamente no Gráfico 2 ao longo dos anos da sua publicação – enquadram a necessidade de se implementar a educação para os media e os outros termos que gravitam à sua volta.

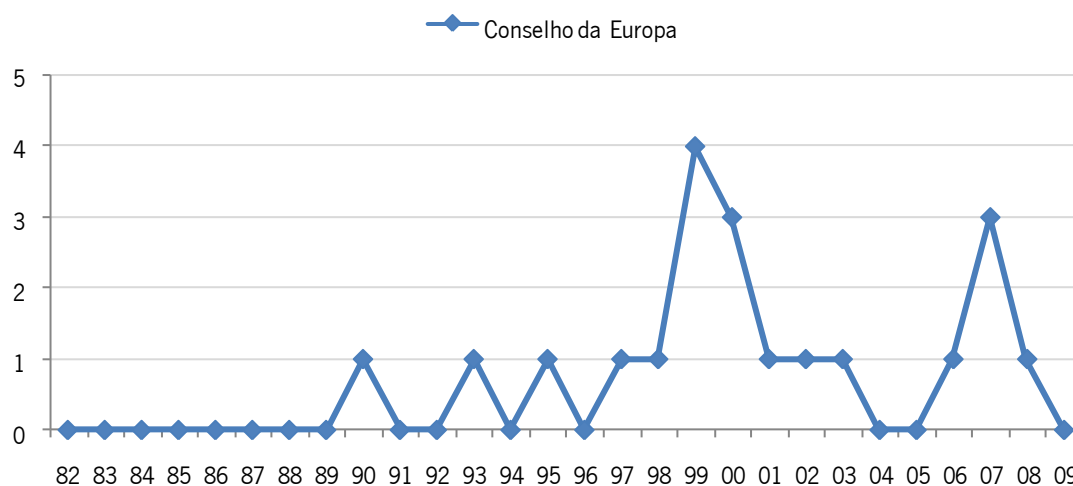


GRÁFICO 2 – NÚMERO DE DOCUMENTOS ANALISADOS DISTRIBUÍDOS PELOS RESPETIVOS ANOS (CE)

O primeiro documento analisado data de 1990, é a Recomendação 10, ‘Sobre Cinema para Crianças e Adolescentes’. Aí se recomenda que os governos dos estados-membros, tendo em

conta os modelos estabelecidos já existentes em alguns países, introduzam a educação para o cinema e para os media (*“cinema and media education”*) nas escolas e noutras instituições para os jovens.

Em 1993, na Recomendação 1215, ‘Sobre a Ética do Jornalismo’, a Assembleia instiga a que o Comité dos Ministros fomente a criação de associações de media e estimule as escolas a oferecer educação para os media. Volvidos dois anos, na Recomendação 1276 ‘Sobre o Poder da Imagem Visual’, ao propor um conjunto de princípios básicos, a Assembleia aconselha que o Comité de Ministros os tenha em conta na formulação de políticas no domínio da imagem visual. Assim, recomenda que a literacia visual e consciência mediática (*“visual literacy and media awareness”*) devem ser promovidas desde os primeiros anos de escola e a formação de professores nestes tópicos deve ser fomentada em todos os níveis de ensino.

Em 1997, a Recomendação do Comité dos Estados Membros ‘Sobre a Representação da Violência nos Media Eletrónicos’ considera que os pais e os professores têm uma responsabilidade especial no que respeita ao acesso e à utilização dos media eletrónicos por crianças e adolescentes em casa e na escola, bem como no que diz respeito à compreensão de mensagens violentas, por palavras e por imagens, transmitidas por esses meios. Essa responsabilidade pode ser assumida de várias formas, incluindo:

- i. desenvolver e manter uma atitude crítica em relação ao retrato de violência gratuita;
- ii. utilizando os meios eletrónicos de forma consciente e seletiva, bem como exigindo produtos e serviços de qualidade;
- iii. estimular as crianças e os adolescentes a desenvolver uma atitude crítica, por exemplo, através de educação para os media na família e nas escolas; (*Recommendation No. R (97) 19 of the Committee of Ministers to Member States on the portrayal of violence in the electronic media*)

Para além disso, esta Recomendação refere que os Estados devem considerar a educação para os media eletrónicos (*“electronic media education”*) como uma responsabilidade partilhada pelos setores preocupados com a questão da violência nos media. Trata-se de uma forma particularmente apropriada de ajudar o público, especialmente os jovens, “a desenvolver uma atitude crítica em relação às diferentes formas de representação da violência nestes meios e fazer escolhas informadas”.

Colmatar a falta de materiais adequados para a aprendizagem (inclusive através dos media eletrónicos), formar educadores qualificados, chamar a atenção das pessoas para as possibilidades oferecidas pelos meios de comunicação eletrónicos, para a construção de sociedades menos violentas, acrescida ainda à formação inicial e continuada de profissionais dos meios de comunicação eletrónicos, bem como profissionais de outros setores interessados, são estratégias apontadas para ajudar a população, especialmente os jovens, a desenvolver atitudes críticas e a fazer escolhas fundamentadas em face da multiplicação crescente de serviços oferecidos pelos meios eletrónicos.

Na Recomendação 1379 (1998), ‘Sobre a Educação Básica em Ciência e Tecnologia’, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa chama a atenção para a importância crescente

da educação básica em ciência e tecnologia, que designa como literacia da ciência e da tecnologia (*"science and technology literacy"*), que permitirá às pessoas competir no trabalho e na vida quotidiana em constante mudança e num mundo globalmente conectado.

Em maio de 1999, surge um novo documento (Doc. 8407), 'Educação nos Media, Proposta de Recomendação', onde se refere que a Assembleia considera que a educação para os media é o melhor caminho para resolver os problemas relacionados com o acesso dos jovens a todo o tipo de informação e destaca a importância que as tecnologias assumem na construção da realidade. Salienta ainda a necessidade desta educação ser dirigida às crianças, pais e professores, ciente de que controlar o conteúdo dos meios de comunicação a que os jovens têm acesso é contrário aos princípios da democracia e, tecnicamente, impossível. A Assembleia deixa a recomendação ao Comité de Ministros e aos seus organismos competentes de:

- i. incentivar a elaboração e desenvolvimento dos meios de programas de literacia dos media (*"media literacy programmes"*) para crianças e adolescentes;
- ii. promover a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação de professores no domínio da educação para os media (*"field of media education"*);
- iii. examinar as práticas existentes na educação para os media nos estados membros com vista a promover o mais bem sucedido;
- iv. envolver no diálogo sobre estas questões entidades educacionais, organizações de pais, profissionais de media, provedores de serviços internet, ONG, etc. (*Doc. 8407 - Education in the media, Motion for a recommendation*)

Ainda em 1999, na Recomendação 1407 'sobre media e cultura democrática', a Assembleia sublinha que os meios de comunicação são vitais para a criação e o desenvolvimento de uma cultura democrática em qualquer país, pois são eles que fornecem às pessoas informações que podem influenciar o processo de formação de ideias e atitudes e de escolhas políticas. Tendo em conta que a cultura democrática de uma sociedade não pode ser imposta, mas que os esforços de consciencialização são necessários para a desenvolver e para que se possa responder adequadamente aos novos desafios, a Assembleia deixa a recomendação ao Comité de Ministros de "promover a educação sobre os media e pelos media" (*"education on the media and by the media"*). Por exemplo, incentivando as autoridades competentes dos estados-membros a desenvolver a literacia – tradicional e eletrónica – dos media (*"media – traditional and electronic – literacy"*) como parte dos currículos escolares.

Finalmente, neste mesmo ano de 99, na "Declaração de Budapeste para uma Grande Europa sem Divisórias", incentiva-se o uso de novas tecnologias da informação como forma de expressão artística e literária e estimula-se a criatividade de cada indivíduo através da literacia dos media.

Em 2000, foi produzido um Relatório (Doc. 8753) intitulado 'Educação para os Media'. Como facilmente se depreende, este documento centra-se no tópico anunciado no título, começando por justificar esta abordagem com a manifestação de algumas preocupações. Em primeiro lugar, questiona-se se as pessoas, que vivem imersas num mundo de mensagens mediáticas, estarão realmente mais bem informadas. Continua referindo que existe um sério risco de uma nova forma de exclusão social para aqueles que não podem comunicar através dos media e / ou são

incapazes de avaliar o seu conteúdo de forma crítica: “orientar-se numa enorme quantidade de informação torna-se incrivelmente difícil”.

O relatório sublinha a necessidade de promover a educação para os media, a fim de criar uma atitude crítica e de discernimento em relação aos media e de formar cidadãos que possam tomar suas próprias decisões com base nas informações disponíveis. A educação para os media terá como público-alvo as crianças, pais e professores e deve ser um processo de aprendizagem ao longo da vida, exigindo uma abordagem coordenada onde sejam também envolvidas organizações não-governamentais e profissionais dos media.

Educação para os media pode ser definida como práticas pedagógicas que visam desenvolver uma competências mediática, entendida como uma atitude crítica e de discernimento em relação aos media, a fim de formar cidadãos equilibrados, capazes de fazer seus próprios julgamentos com base nas informações disponíveis. Isto permite-lhe ter acesso às informações necessárias, e analisá-las e ser capaz de identificar os interesses económicos, políticos, sociais e/ou culturais que estão por detrás. A educação para os media ensina as pessoas a interpretar e produzir mensagens, a selecionar os meios mais adequados para comunicar e, eventualmente, a ter uma maior influência na oferta de meios de comunicação. (*Report Doc. 8753, Media Education*)

Este documento, que apresenta uma perspectiva histórica do conceito, situando o seu nascimento há mais de meio século atrás – “apesar da sua aplicação prática ser ainda problemática” – sublinha a ideia de que a educação para os media permite às pessoas exercer o seu direito à liberdade de expressão e ao direito à informação. E isto é benéfico não apenas para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, mas também aumenta a participação e interatividade na sociedade. Neste sentido, “prepara as pessoas para a cidadania democrática e consciência política”.

Refere-se que a educação para os media, ou literacia dos media – “um termo que se tem tornado comum nos últimos anos” –, é mais considerada no contexto da proteção dos jovens contra a violência e outros conteúdos perniciosos. Mas o presente relatório visa a adoção de uma abordagem mais ampla que envolva também aspetos políticos, sociais, culturais ou de consumo dos meios de comunicação.

Deste relatório surge mais uma Recomendação, 1466, com o mesmo nome, ‘Educação para os Media’ (2000), onde se retomam as principais ideias referidas no documento anterior, bem como algumas recomendações já enunciadas um ano antes no Doc. 8407, ‘Educação nos Media, Proposta de Recomendação’.

Já os três documentos seguintes centram-se nas tecnologias. Na ‘Declaração do Comité de Ministros sobre uma Política Europeia para as Novas Tecnologias da Informação’ (1999), relativamente à criatividade dos indivíduos e das indústrias culturais, exorta-se a que seja estimulada “a criatividade inata de cada indivíduo através da literacia dos media e do desenvolvimento de programas educacionais utilizando novas tecnologias da informação”. Um ano mais tarde, em 2000, com a Recomendação 1437, “A Educação Não-Formal”, a Assembleia também incentiva a aplicação das novas tecnologias da informação para a educação não-formal e salienta a necessidade de assegurar um acesso fácil a estas tecnologias.

No ano 2001, a Recomendação do Comité de Ministros aos estados-membros 'Sobre a Autorregulação em Matéria de Conteúdo Cibernético (autorregulação e proteção dos utilizadores contra os conteúdos ilegais ou prejudiciais às comunicações e serviços de informação)' destaca que os estados-membros devem promover o desenvolvimento de rótulos de qualidade para conteúdos na internet, por exemplo, governamentais, educacionais e que sejam adequados para as crianças. "Os Estados-Membros devem incentivar a consciencialização pública e informação sobre mecanismos de autorregulação, identificadores de conteúdo, ferramentas de filtragem, ferramentas de restrição de acesso, sistemas de denúncias de conteúdo", refere ainda este documento, deixando transparecer uma perspetiva que pode ser encarada como protecionista.

A Recomendação 12 (2002) do Comité de Ministros aos Estados-Membros 'Em Matéria de Educação para a Cidadania Democrática', relativamente ao papel dos meios de comunicação e novas tecnologias da informação, refere que os media e as novas tecnologias da informação são uma componente vital da sociedade contemporânea. "São poderosos instrumentos de ensino, cujo potencial ainda não foi totalmente explorado e aproveitado", por isso considera-se apropriado para a educação para a cidadania democrática "desenvolver a educação para os media e educação em novas tecnologias de informação" (*"media education and education in the new information technologies"*). Segundo o mesmo documento, será importante incentivar experiências e inovações pedagógicas facilitadas pelas novas tecnologias de informação, particularmente nas áreas ligadas à educação para a cidadania democrática; e incentivar ainda os meios de comunicação social a contribuir para a promoção dessa educação para a cidadania democrática.

A Resolução, de 2003, 'para promover a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas educativos na Europa' sublinha a perspetiva de que os conhecimentos e as competências relacionadas com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a alfabetização digital (*"l'alphabétisation digitale"*) devem ser consideradas capacidades essenciais para viver e trabalhar numa sociedade de comunicação. Daí que este documento refira que os ministros europeus da Educação se tenham manifestado convencidos de que "a formação para a utilização da tecnologia na sociedade em geral, e das jovens gerações em particular, é uma forma de reduzir as diferenças e de garantir uma melhor integração dos jovens no mundo da informação, comunicação, formação ao longo da vida, da cultura e do emprego".

Em 2006, a Recomendação do Comité de Ministros aos Estados membros 'Sobre a Capacitação das Crianças nos Novos Ambientes de Informação e de Comunicação' sublinha a importância da literacia da informação (*"information literacy"*) e de estratégias de formação para as crianças que lhes permitam compreender e lidar melhor com conteúdos (por exemplo, violência e automutilação, a pornografia, discriminação e racismo) e comportamentos (como aliciamento, intimidação, assédio ou perseguição) que apresentem riscos de danos, promovendo um maior sentido de confiança, bem-estar e o respeito pelos outros.

Nesta Recomendação, incita-se os estados-membros a desenvolverem a literacia da informação que passa pela capacitação das crianças e de seus educadores a fim de fazerem o melhor uso



possível das tecnologia e dos serviços de informação e comunicação, tendo em conta, entre outros, os aspetos seguintes:

- i. Os Estados-Membros devem assegurar que as crianças estão familiarizadas e são competentes nos novos ambientes de informação e comunicação, e que, para esse efeito, a literacia da informação e formação para as crianças se tornem parte integrante da educação escolar, desde tenra idade;
- ii. Os Estados-Membros devem assegurar que as crianças adquiram as competências necessárias para criar, produzir e distribuir conteúdos nos novos ambientes de informação e comunicação, de uma forma que seja ao mesmo tempo respeitadora dos direitos fundamentais e liberdades de outrem e propício para o exercício e gozo dos seus próprios direitos fundamentais, nomeadamente o direito à liberdade de expressão e de informação, sem prejuízo do direito à vida privada. (*Recommendation Rec(2006)12 of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment*)

Sugere-se, por isso, que seja estimulada a criação de materiais pedagógicos e de ferramentas de aprendizagem para o uso de educadores, bem como o desenvolvimento de estratégias para sensibilizar, informar e formar os educadores para que eles possam efetivamente capacitar as crianças a seu cuidado, em especial para prevenir e limitar a sua exposição a conteúdos e comportamentos que apresentam um risco de dano. Para a capacitação das crianças, sugere-se uma “abordagem multilateral”, onde apareçam parcerias com governo, o setor privado, a sociedade civil e os meios de comunicação social. Todos têm responsabilidade e devem ser incentivados a promover iniciativas de literacia da informação para as crianças.

Em 2007, no documento Recomendações do Conselho da Europa ‘Sobre a Política de Educação para os Media’, recorda-se que o Conselho da Europa se preocupa há muitos anos com políticas de educação para os media (*“éducation aux médias”*), tendo sido objeto de vários estudos e documentos oficiais, em particular as recomendações para os países-membros, como aliás fica patente na análise que está aqui a ser feita.

O documento salienta que este tema foi rapidamente associado às questões das TIC, mas, “para o Conselho da Europa, estas questões estão fundamentalmente ligadas aos direitos do homem”. Assim, o Conselho considera a “educação para os media como um meio de formar cidadãos capazes de forjar as suas próprias opiniões baseadas em informações obtidas através da media, quaisquer que sejam os suportes”.

Outro aspeto sublinhado é o caudal de mensagens que são transmitidas pelos meios de comunicação, podendo não significar necessariamente que as pessoas estão mais bem informadas. E este aspeto é especialmente crítico para os mais novos, refere o documento. Esta publicação pretende ainda apresentar um contributo prático para ser usado eventualmente em contexto de formação, não só de crianças mas também de adultos, como pais e professores, e demais cidadãos, pois considera que a educação para os media possibilita a sua “participação na vida pública”. Para os pais terá ainda outra utilidade, a de poder auxiliar os seus filhos, ao passo que para os professores – cuja formação inicial é uma prioridade do Conselho da Europa – é também uma mais-valia para lidarem com a natural dificuldade de integrar os media nas suas aulas.

A prioridade é dada à incorporação da aprendizagem das TIC e dos media nas disciplinas e currículos escolares, e não como uma matéria à parte. As instituições de ensino devem estar suficientemente equipadas que permitam atividades reais e não apenas discursos e palestras sobre os media.

A Recomendação do Comité de Ministros aos Estados-Membros 'Sobre a Missão dos Media de Serviço Público na Sociedade da Informação', também de 2007, refere que os meios de comunicação social do serviço público devem continuar a desempenhar um papel central na educação, nomeadamente no que toca à literacia dos media (*"media literacy"*) e à aprendizagem ao longo da vida, e devem contribuir ativamente para a formação da sociedade baseada no conhecimento. E devem ter especial atenção a que todos os grupos sociais e gerações estejam incluídos.

O Conselho da Europa disponibilizou, ainda neste ano de 2007, uma ferramenta de informação e de iniciação à internet, 'Manual de Literacia da Internet'. Com esta publicação pretendia o Conselho:

- oferecer a professores e pais suficiente *know-how* técnico para permitir compartilhar com jovens e crianças percursos de descoberta através da tecnologia de comunicação;
  - destacar questões éticas e dar um contributo de valor acrescentado em matéria de educação;
  - fornecer ideias construtivas, atividades práticas para a sala de aula ou em casa para tirar proveito da tecnologia móvel e da internet;
  - partilhar boas práticas em variadíssimos domínios de utilização da internet;
  - fornecer links que poderão dar mais informações ou exemplos práticos. (*Manual de Literacia da Internet*)
- 

Por fim, em 2008, na Recomendação CM/Rec 6 do Comité de Ministros aos Estados membros 'Sobre as Medidas para Promover o Respeito pela Liberdade de Expressão e de Informação no que Respeita a Filtros na Internet', refere-se que a internet tem aumentado significativamente o número e a diversidade de ideias, informações e opiniões que as pessoas podem receber e difundir, no cumprimento do seu direito à liberdade de expressão e de informação. Ao mesmo tempo, aumentou a quantidade de conteúdos disponíveis que apresentam um elevado risco de perigo, especialmente para as crianças e para os jovens.

Para satisfazer o desejo legítimo e um dever dos estados-membros de protegerem as crianças e os jovens de conteúdos que apresentem esse tipo de riscos, o uso proporcional de filtros podem constituir "um meio adequado para incentivar o acesso e uma utilização sem receios na internet", uma estratégia que deve ser complementada por outras, tais como "o desenvolvimento e a disponibilização de estratégias de literacia da informação" (*"information literacy"*). Neste contexto, os estados-membros devem "informar as crianças e os jovens sobre os benefícios e os perigos de conteúdos da internet e suas capacidades de filtragem, como parte das estratégias de educação para os media na educação formal e não formal".

A concluir esta leitura, pode-se considerar que os documentos aqui apresentados evidenciam uma preocupação no que toca à conceptualização, bem como à potenciação da educação para os media no terreno. No que se refere à terminologia, sobressai tanto a utilização de educação

para os media como de literacia dos media, com igual número de ocorrências, como é notório na imagem seguinte. Contudo, a expressão educação para os media tem mais peso, pois algumas das recomendações adotam-na no próprio título.

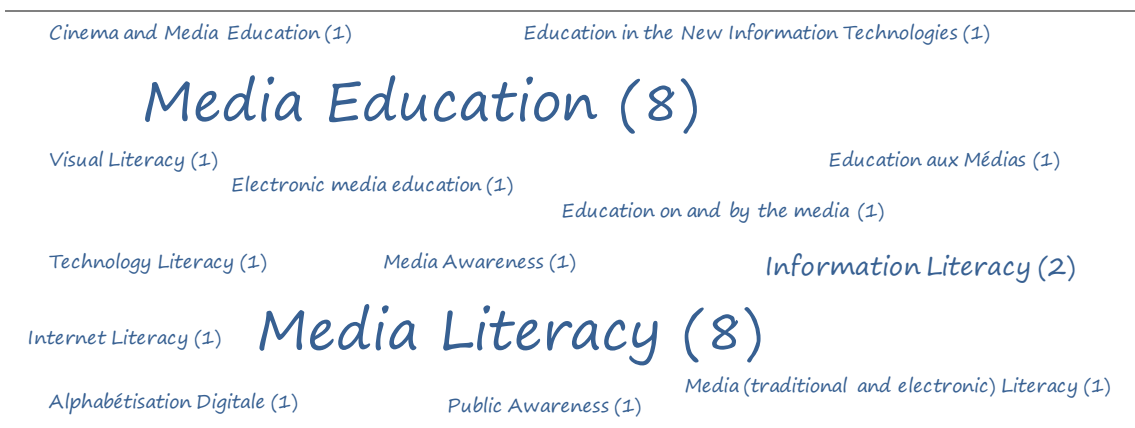


FIGURA 4 – 'NUVEM DE PALAVRAS' REPRESENTANDO A OCORRÊNCIA DOS TERMOS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS DO CONSELHO DA EUROPA

#### 4. União Europeia: o caminho para a Diretiva

A União Europeia, através da Comissão, do Conselho e do Parlamento, tem publicado, ou patrocinado, na última década, uma quantidade significativa de documentos. Ao contrário das anteriores instituições, a União Europeia dispõe de mecanismos para dar outra visibilidade, nomeadamente recorrendo à força que a Diretiva imprime no sentido de haver uma real implementação das literacias associadas aos media. É, como se verá, o caso da Diretiva 2007/65/CE 11 de dezembro de 2007.

Como se verifica no gráfico seguinte, é sobretudo da última metade dos primeiros 10 anos do novo século que mais elementos foram recolhidos para a análise realizada.

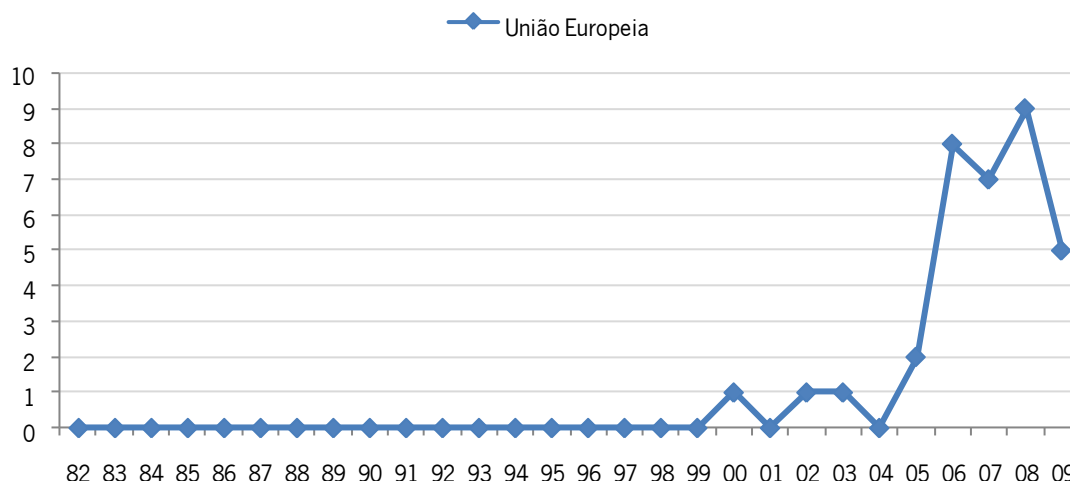


GRÁFICO 3 – NÚMERO DE DOCUMENTOS ANALISADOS DISTRIBUÍDOS PELOS RESPETIVOS ANOS (UE)

No ano 2000, nas ‘Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa’, é solicitado a todos os estados-membros que tomem as medidas necessárias para alcançar metas relacionadas com a aquisição de competências e o desenvolvimento da literacia digital.

As novas competências básicas, que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em TI, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais; deverá ser criado um diploma europeu de competências básicas em TI, com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União. *(Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa)*

A Decisão nº 2318, de 2003, do Parlamento Europeu e do Conselho que ‘Adota um Programa Plurianual (2004-2006) para a Integração Efetiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos Sistemas Europeus de Educação e Formação’ recorda isso mesmo:

O Conselho Europeu de Lisboa de março de 2000 incluiu nas suas conclusões a necessidade de adaptar os sistemas europeus de educação e formação aos requisitos da economia assente no conhecimento, referindo as tecnologias da informação como uma das suas componentes básicas.

Nessas conclusões, os Estados-Membros são exortados a evitar que a nova economia venha a agravar, entre outros, os problemas de exclusão e solicitados a fomentar a literacia digital (...) e o combate à fratura digital. *(Resolução do Conselho (2002/C 65/02) sobre proteção dos consumidores, nomeadamente dos jovens, mediante a rotulagem por escalões etários de determinados jogos de vídeo e jogos de computador)*

Dois anos mais tarde, a Comunicação da Comissão ‘i2010 – Uma Sociedade da Informação Europeia para o Crescimento e o Emprego’ começa por referir que a convergência digital traz novos desafios em matéria de infoinclusão, por isso a Comissão pretende adotar uma abordagem abrangente.

Ao longo de 2005, ataca o problema da info-acessibilidade através de uma combinação de investigação e de medidas de estímulo, para tornar os sistemas TIC mais fáceis de utilizar por

uma gama mais vasta de pessoas. Fornecerá orientações para aumentar a cobertura geográfica da banda larga nas zonas mal servidas e fará a revisão do âmbito da Diretiva Serviço Universal em 2005 e de toda a Diretiva em 2006. Também em 2006, a Comissão fará a avaliação da contribuição das TIC e da literacia digital para os objetivos de aquisição de competências fundamentais visados pela iniciativa "Ensino e Formação 2010". *(Comunicação da Comissão COM(2005)229 ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. "i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego")*

---

Para além disso, a Comissão anunciava a intenção de propor, em 2008, uma iniciativa europeia para a infoinclusão, que abordasse aspetos como a igualdade de oportunidades, as qualificações na área das TIC e as fraturas regionais nesta matéria.

A iniciativa será preparada através de ações sobre a monitorização ativa, a literacia digital e a investigação de soluções tecnológicas acessíveis. Deverão ser empregues todos os instrumentos disponíveis, incluindo a integração nas orientações estratégicas para os Fundos Estruturais, o Fundo de Desenvolvimento Rural, o apoio nacional, a intervenção regulamentar e a investigação. *(Comunicação da Comissão COM(2005)229 ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. "i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego")*

---

Nestes primeiros documentos, a literacia digital é um elemento considerado fulcral e o ponto crítico que deve ser tido em consideração para a criação de condições que permitam igualdade de oportunidades para todos.

Ainda em 2005, a Resolução do Parlamento Europeu 'Sobre a Aplicação dos Artigos 4º e 5º da Diretiva 89/552/CEE «Televisão sem Fronteiras», com a redação que foi dada pela Diretiva 97/36/CE, para o período de 2001/2002', solicita ao Conselho e à Comissão, no quadro da sociedade da informação, que "desenvolvam e implementem programas de literacia para os meios de comunicação com vista a promover uma cidadania ativa e consciente na Europa".

Já em 2006, em fevereiro, o 'Projeto de Relatório sobre Transição da Radiodifusão Analógica para a Radiodifusão Digital: uma Oportunidade para a Política Europeia do Audiovisual e a Diversidade Cultural?' recomenda aos estados-membros que, no âmbito das medidas específicas a adotar a nível nacional, assegurem que ao aumento e à diversificação da oferta dos serviços corresponda a possibilidade de utilização para todos e que sejam feitos esforços "através de uma educação para os novos meios de comunicação, a que alguns chamam 'alfabetização digital'".

Ainda em 2006, na Conferência Ministerial de Riga, 'TIC para uma Sociedade inclusiva', refere-se que os países iriam desenvolver, até 2008, ações de literacia e competências digitais, nomeadamente através dos sistemas de educação formal ou informal, com base em iniciativas existentes.

As ações de alfabetização de competências digitais serão desenvolvidas, sempre que necessário, através de parcerias com o setor privado e em conjugação com as iniciativas em educação básica e de literacia dos media nos domínios da aprendizagem ao longo da vida, e-competências. *(Riga Ministerial Conference - "ICT for an Inclusive Society")*

---

Estas ações seriam apoiadas por estratégias de avaliação que atestassem o desenvolvimento dessas competências, promovendo ao mesmo tempo uma forma de reconhecimento transnacional.

Num estudo realizado para a Comissão Europeia, ‘Conteúdos Interativos e Convergência: Implicações para a Sociedade da Informação’ (2006), relativamente à prática de *download* de conteúdos digitais, refere-se que uma das formas de melhorar esta prática seria a “a educação do consumidor quanto aos benefícios e os inconvenientes de *download* de conteúdo digital”.

Já na Decisão n.º 1718/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho ‘que Institui um Programa de Apoio ao Setor Audiovisual Europeu’ (15 de novembro de 2006), refere-se a importância de “promover e apoiar as iniciativas de educação para a imagem, organizadas pelos festivais dirigidos ao público jovem”, nomeadamente em colaboração com os estabelecimentos de ensino e outras instituições.

No mesmo ano de 2006, na Resolução do Parlamento Europeu que ‘altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho Relativa à Coordenação de certas Disposições Legislativas, Regulamentares e Administrativas dos Estados-Membros relativas ao Exercício de Atividades de Radiodifusão Televisiva’, refere-se o termo “*medioliteracia*”, explicando quais os seus fundamentos.

---

A medioliteracia consiste nas competências, conhecimentos e compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação de forma eficaz. As pessoas que adquiriram competências ligadas aos meios de comunicação podem fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços, ser capazes de tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações e estão mais aptas a protegerem-se e a proteger as suas famílias de material nocivo ou ofensivo. *(Resolução legislativa do Parlamento Europeu sobre uma proposta de diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva)*

---

Considera-se, por isso, que é essencial que os estados-membros e as autoridades reguladoras nacionais “promovam ativamente o desenvolvimento da medioliteracia em todos os setores da sociedade”.

Na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho ‘Sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida’ (18 de dezembro de 2006) aborda-se o tema do quadro de referência europeu das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. A competência digital está aí mencionada.

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via internet.

Entre as aptidões necessárias contam-se: a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações. Os indivíduos devem ser capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas, e de aceder,

pesquisar e usar serviços baseados na internet. Deverão também ser capazes de usar as TSI para apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação. *(Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida)*

---

O uso das tecnologias na nossa sociedade exigem – reconhece este documento – “uma atitude crítica e refletida face à informação disponível e um uso responsável dos meios interativos”. Esta competência também sai reforçada quando o indivíduo manifesta interesse em participar em comunidades e redes para fins culturais, sociais e/ou profissionais.

No final do mesmo ano de 2006, surge a Recomendação ‘Relativa à Proteção dos Menores e da Dignidade Humana e ao Direito de Resposta em Relação à Competitividade da Indústria Europeia de Serviços Audiovisuais e de Informação em Linha’. Este documento começa por reconhecer que a evolução do panorama dos meios de comunicação, resultante das novas tecnologias e das inovações nesse domínio, “gera a necessidade de ensinar as crianças, e também os pais, os professores e os formadores, a utilizarem de forma eficaz os serviços audiovisuais e de informação em linha”. A Comissão procura, por isso, encorajar...

...a cooperação e a partilha de experiências e de melhores práticas entre os organismos de autorregulação e co-regulação existentes que tratam da classificação dos conteúdos audiovisuais, quaisquer que sejam os meios de difusão, tendo em vista permitir que todos os utilizadores, mas sobretudo os pais, os professores e os formadores, assinalem os conteúdos ilegais e avaliem o conteúdo dos serviços audiovisuais e de informação em linha, bem como os conteúdos legais potencialmente lesivos do desenvolvimento físico, mental ou moral dos menores. *(Recomendação 2006/952/CE do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à proteção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha)*

---

Esta Recomendação sublinha a importância do desenvolvimento de programas e de medidas que favoreçam uma utilização responsável dos serviços audiovisuais e de informação em linha pelos menores, “em especial mediante uma maior sensibilização dos pais, dos professores e dos formadores para o potencial dos novos serviços e para os meios suscetíveis de os tornar seguros para os menores”. Alguns exemplos de medidas possíveis no domínio da aquisição de competências ligadas aos meios de comunicação são os seguintes:

- a) Formação contínua de professores e formadores, em interligação com as associações de proteção da infância, sobre a utilização da internet no âmbito da aprendizagem escolar, a fim de manter a sensibilização para os possíveis riscos da internet, especialmente no que se refere aos espaços de discussão (chatrooms) e aos fóruns;
- b) Introdução de uma aprendizagem específica da internet destinada às crianças desde a mais tenra idade, que inclua sessões abertas aos pais;
- c) Uma abordagem educativa integrada que faça parte dos programas escolares e dos programas de aquisição de competências ligadas aos meios de comunicação, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da internet;
- d) Organização de campanhas nacionais junto dos cidadãos, por intermédio de todos os meios de comunicação, de modo a divulgar informações sobre a utilização responsável da internet;
- e) Distribuição de kits de informação sobre os possíveis riscos da internet (“Como navegar em segurança na internet”, “Como filtrar as mensagens não desejadas”) e criação de linhas

telefónicas diretas (*hotlines*) para receber queixas ou informações relativas a conteúdos lesivos ou ilegais;

f) Medidas adequadas para criar ou aumentar a eficácia das linhas telefónicas diretas, de modo a facilitar a apresentação de queixas e a permitir comunicar conteúdos lesivos ou ilegais. *(Recomendação 2006/952/CE do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à proteção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha)*

---

A terminar este ano de 2006, a brochura ‘Sociedade da Informação e Educação - Ligando Políticas Europeias’ foi produzida com o objetivo de ligar os projetos relacionados com a sociedade da informação com os responsáveis pelas políticas em toda a Europa. Foram analisados mais de 3000 projetos, tendo sido identificada a necessidade de desenvolver “competências técnicas necessárias para se ligares colaborar com as novas tecnologias - a chamada ‘literacia digital’ –, mas também *softer skills*, como a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipa”.

Já em 2007, é publicado um documento, ‘Pluralismo dos Media nos Estados-Membros da União Europeia’, que defende que iniciativas de literacia dos media direcionadas para o ambiente online terão de incluir questões de confiança, quer a nível nacional ou europeu.

No mesmo ano de 2007, ‘Suturing the Digital Gash – Contribution of the Public Internet Centres (PICs) to Adult Education in Europe’ relata o trabalho de vários meses de um projeto cofinanciado pela Comissão Europeia cujo objetivo era detetar as melhores práticas dos centros públicos de internet em termos de educação de adultos e alfabetização digital. Considera-se que, muitas vezes, esses centros não servem apenas para as pessoas poderem aprender a usar um computador e navegar na internet, mas são também lugares onde ocorrem diferentes usos pessoais e sociais das novas tecnologias, por exemplo, procura de emprego, o acesso a conteúdos educativos, culturais e atividades *on-line* relacionadas com os serviços da administração pública.

Já a Diretiva 2007/65/CE 11 de dezembro de 2007, respeitante ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva, começa por recordar que, em 15 de dezembro de 2003, a Comissão tinha aprovado uma Comunicação sobre o futuro da política europeia de regulação audiovisual. Esta sublinhava que a política de regulação no setor tinha de salvaguardar um conjunto de interesses públicos, tais como a diversidade cultural, o direito à informação, o pluralismo dos meios de comunicação social, a proteção dos menores e a defesa dos consumidores, e “reforçar a capacidade crítica do público e a educação para os media, agora e no futuro”.

A “educação para os media” visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. A educação para os media deverá por conseguinte ser fomentada em todos os setores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. *(Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas,*



*regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva)*

---

Esta Diretiva indica agora a seguinte obrigatoriedade para todos os estados-membros:

Até 19 de dezembro de 2011 e, daí em diante, de três em três anos, a Comissão deve apresentar ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu um relatório sobre a aplicação da presente diretiva e, se necessário, formular propostas destinadas à sua adaptação à evolução no domínio dos serviços de comunicação social audiovisual, em especial à luz dos progressos tecnológicos recentes, da competitividade do setor e dos níveis de educação para os media em todos os Estados-Membros. *(Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva)*

---

A presente Diretiva preconiza, portanto, a literacia mediática em todos os setores da sociedade e um estreito acompanhamento da evolução nesse domínio, estabelecendo a obrigação de a Comissão apresentar relatórios que quantifiquem o nível de literacia mediática em todos os estados-membros.

Nesse mesmo mês de dezembro de 2007, a Comunicação da Comissão 'Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital' reconhece que a "a literacia mediática está a tornar-se gradualmente uma componente importante das agendas políticas europeias e nacionais nos setores dos media e das comunicações", definida nos seguintes termos:

Em geral, define-se literacia mediática como a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos. (Esta definição foi validada pela grande maioria dos inquiridos na consulta pública e pelos membros do grupo de peritos em literacia mediática.) *(Comunicação da Comissão COM(2007)833 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital)*

---

Esta Comunicação sublinha que uma abordagem europeia da literacia mediática deve abranger todos os meios de comunicação, que são aqueles os que podem atingir um vasto público através de diferentes canais de distribuição: "as mensagens dos media são conteúdos informativos e criativos incluídos em textos, sons e imagens transmitidos mediante diferentes tipos de comunicação, nomeadamente televisão, cinema, vídeo, sítios *web*, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais".

Na sociedade da informação em rápida evolução, "a educação para os media é necessária para se conhecer e aproveitar as inovações tecnológicas, económicas e culturais". A internet veio alterar profundamente o consumo dos media, por ser um meio complementar de acesso aos media tradicionais (TV sobre IP ou rádio via internet, por exemplo), a textos, imagens e sons de todo mundo e de forma interativa, o que oferece enormes oportunidades, nomeadamente no que respeita às bibliotecas digitais multimédia, mas levanta também grandes desafios em termos de

educação para os media. Especificamente nos ambientes *online*, a sua missão tem as seguintes abrangências:

- proporcionar aos utilizadores ferramentas que lhes permitam avaliar de modo crítico os conteúdos em linha;
  - desenvolver a criatividade e as competências de produção no domínio digital e incentivar a tomada de consciência para as questões dos direitos de autor;
  - assegurar que todas as pessoas usufruam dos benefícios da sociedade da informação, inclusive as pessoas desfavorecidas por falta de recursos ou de formação, por causa da idade, do sexo, da etnia ou de deficiência (infoacessibilidade) ou ainda por viverem em zonas menos favorecidas (todas elas estão abrangidas pela iniciativa infoinclusão);
  - dar a conhecer o modo como os motores de pesquisa funcionam (prioridades na ordenação das respostas, etc.) e ensinar a utilizá-los melhor. *(Comunicação da Comissão COM(2007)833 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital)*
- 

Ainda num documento de 2007, ‘Literacia mediática: Saberão as Pessoas, na Verdade, Aproveitar ao Máximo os Blogues, os Motores de Pesquisa ou a Televisão Interativa?’, define-se literacia mediática como a “capacidade das pessoas de analisarem criticamente o que encontram nos media e de fazerem escolhas mais informadas [que] é cada vez mais um elemento essencial para uma cidadania ativa e para a democracia”. São aí apresentadas algumas palavras da Comissária Viviane Reding, responsável pela sociedade da informação e media:

Na era digital, a literacia mediática é fundamental para uma cidadania plena e ativa. A capacidade de ler e escrever – a literacia tradicional – já não é suficiente hoje em dia. As pessoas necessitam de maior preparação para se exprimirem com eficácia e interpretarem o que os outros dizem, especialmente nos blogues, através dos motores de pesquisa ou na publicidade. Todos (velhos e novos) necessitam de acompanhar o novo mundo digital em que vivemos. Para tal, uma informação e uma educação continuas são mais importantes do que a regulamentação. *(IP/07/1970- Literacia mediática: saberão as pessoas, na verdade, aproveitar ao máximo os blogues, os motores de pesquisa ou a televisão interativa?)*

---

Esta publicação refere também que a literacia mediática diz respeito a todos os tipos de media, nomeadamente televisão, cinema, vídeo, sítios *web*, rádio, jogos vídeo e comunidades virtuais. “De forma sintética, pode dizer-se que é a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar os conteúdos dos media”.

O cidadão comum cada vez mais tem acesso a - e coloca em linha - conteúdos que são visíveis em todo mundo. No entanto, nem todos compreendem ainda plenamente o contexto em que esses materiais são escritos, vistos ou lidos, nem as possíveis consequências da publicação direta dos mesmos. Consequentemente, é necessário que todos os cidadãos adquiram novas qualificações como comunicadores ativos e criadores de conteúdos. Num ambiente mundial e multicultural, surgem novos desafios relacionados com os media que levantam problemas no que respeita à segurança, à inclusão e à disponibilidade de acesso para todos. *(IP/07/1970- Literacia mediática: saberão as pessoas, na verdade, aproveitar ao máximo os blogues, os motores de pesquisa ou a televisão interativa?)*

---

Por último, a Comissão exorta os estados-membros a incentivarem as suas autoridades reguladoras a participarem e cooperarem mais ativamente na melhoria da literacia mediática

dos cidadãos. Pretende ainda elaborar e pôr em aplicação códigos de conduta e quadros de co-regulação em colaboração com todas as partes interessadas a nível nacional.

O 'Relatório sobre os Resultados da Consulta Pública sobre Literacia Mediática' (2007) dá conta de uma consulta pública sobre literacia mediática que ocorrera um ano antes. O seu objetivo foi identificar as abordagens existentes e possíveis para a literacia mediática e fornecer uma descrição das tendências emergentes em toda a Europa. A resposta à consulta foi considerada satisfatória, tendo sido validada pela grande maioria dos inquiridos e pelos membros do grupo de peritos em literacia mediática a seguinte definição sobre este conceito proposto na consulta pública:

A capacidade de aceder, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens com que presentemente nos defrontamos no dia-a-dia e são uma parte importante da nossa cultura contemporânea, bem como a capacidade para comunicar de forma competente nos meios de comunicação disponíveis a título pessoal. (*Report on the results of the public consultation on media literacy*)

---

A partir da análise das respostas compreende-se que a literacia dos media seja considerada um fator muito importante para a cidadania na sociedade da informação de hoje. É uma competência para ser desenvolvida ao longo da vida, não só pelas gerações mais jovens, mas também pelos adultos e idosos, pais, professores profissionais, profissionais dos media. Além disso, o retrato feito demonstra que existem diferentes práticas e diferentes níveis de literacia mediática em toda a Europa. Seria, portanto, extremamente importante ser capaz de analisar, realçar e difundir boas práticas neste domínio em toda a União Europeia. Ao mesmo tempo, reconhece-se que não existem critérios nem normas acordadas para a avaliação da literacia mediática, e há uma necessidade urgente de investigação de grande escala, a longo prazo para estabelecer um *corpus* em que esses critérios se possam basear.

O 'Estudo sobre as Tendências e Abordagens Atuais da Literacia Mediática - Relatório Final' (2007) é o resultado de uma encomenda de um trabalho de pesquisa sobre as tendências e abordagens atuais da literacia mediática na Europa. Este estudo faz um levantamento das atuais práticas de promoção da literacia dos media na Europa, confirma as tendências reveladas na consulta pública e recomenda algumas medidas a aplicar a nível comunitário para promover e elevar o nível da literacia mediática. Por último, descreve resumidamente o eventual impacto económico e social de uma intervenção da UE neste domínio.

Considera-se inegável que a literacia mediática é uma parte importante do processo do desenvolvimento da comunicação humana, que começou com a introdução do clássico alfabeto escrito e que se estendeu ao desenvolvimento dos media eletrónicos e da informação digitalizada. A literacia dos media deve responder a estes novos desafios do ambiente comunicacional, que exige novas abordagens, criativas e críticas, e que destaca a necessidade de apropriação dos meios de comunicação por parte dos indivíduos, grupos e sociedade como um todo.

Este trabalho dedica uma grande atenção ao enquadramento teórico e conceptual, localizando o nascimento da literacia dos media num passado recente. Um dos mais significativos marcos foi a declaração sobre a educação para os media, feita em 1982, por altura da Conferência da UNESCO em Grunwald. Mas tem havido vozes a chamar a atenção para a educação para os media a partir de lados diferentes e um certo consenso relativamente ao seu alcance e dimensões está a ser atingido, considera este documento.

Para compreender totalmente a natureza desta “nova literacia mediática”, este relatório refere que se devem ter em mente os marcos históricos no processo de alfabetização:

- **Literacia clássica** (leitura, compreensão e escrita) - foi dominante durante séculos e correspondeu ao processo de leitura e escrita, e em que o ensino primário tem um papel essencial a desempenhar.

- **Literacia audiovisual**, que se refere aos meios de comunicação eletrónicos, tais como filmes e televisão, centra-se na imagem, e nas imagens sequenciais. É o início de diferentes iniciativas educativas imediatamente cativantes, mas não suficientemente apoiadas por uma política.

- **Literacia digital** ou **Literacia da informação** - provêm do computador e dos media digitais, que trouxeram a necessidade de desenvolver novas competências. É um conceito muito recente e é usado muitas vezes como sinónimo para se referir às competências técnicas necessárias para a utilização das modernas ferramentas digitais.

- **Literacia dos Media**, que é na verdade o resultado da convergência dos media – a fusão das media eletrónicos (comunicação de massas) e os media digitais (comunicação multimédia), que ocorre em estágios avançados da desenvolvimento da sociedade da informação. A literacia mediática inclui a domínio prévio das formas de literacia anteriores: leitura e escrita (da capacidade de compreensão à da criação), audiovisual, digital e as novas competências exigido por um clima de convergência dos media. (*Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy - Final Report*)

---

Num esforço para contextualizar as várias nomenclaturas, o estudo apresenta uma perspetiva histórica através de uma análise documental de instituições de referência. Coloca ainda em contraponto alguns dos termos que mais equívocos têm gerado, como a educação para os media, a literacia dos media e a literacia digital (considerada como sinónimo de literacia da informação). Quanto aos dois primeiros, a arrumação dada é a já vista noutros documentos: educação para os media é o processo e literacia dos media, o resultado. Quanto à oposição literacia digital / educação para os media, o documento refere que há quem sustente que a literacia mais importante é a chamada literacia digital ou do computador.

De acordo com essa visão, isso inclui a aquisição de competências técnicas e instrumentais e, em menor medida, a consideração da dimensão cultural e comunicativa deste tipo de alfabetização. Por outro lado, os defensores da educação para os media tendem a abordar a literacia dos media mais como um processo de sensibilização e de desenvolvimento do sentido crítico. Isto leva a tensões e conflitos em alguns projetos. No entanto, a tendência emergente é procurar um equilíbrio e um caminho balanceado para as duas abordagens se complementarem uma à outra. (*Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy - Final Report*)

---

O estudo reconhece que existem algumas barreiras ao desenvolvimento no domínio da literacia mediática a nível europeu. A falta de uma visão comum, a falta de visibilidade europeia das

iniciativas nacionais, regionais e locais, a falta de redes europeias e a falta de coordenação entre as partes interessadas são algumas das dificuldades apontadas.

Em abril de 2008, a Comunicação da Comissão ‘Relativa à Proteção dos Consumidores, em Especial dos Menores, no que respeita à Utilização de Jogos Vídeo’ (que remete para a Resolução do Conselho “Sobre Proteção dos Consumidores, nomeadamente dos Jovens, mediante a Rotulagem por Escalões Etários de Determinados Jogos de Vídeo e Jogos de Computador” de março de 2002) incentiva os estados-membros e todas as partes interessadas a “tomarem iniciativas com vista a melhorar a literacia mediática no que respeita aos jogos vídeo”.

Ainda sobre os videojogos, um ano mais tarde (março de 2009), uma Resolução do Parlamento Europeu ‘Sobre a Proteção dos Consumidores, em Especial dos Menores, no que Respeita à Utilização de Jogos de Vídeo’, refere a expressão “literacia dos jogos” no ponto 29.º, solicitando à Comissão que “facilite o intercâmbio de práticas de excelência entre as autoridades educativas nacionais competentes, a curto prazo, visando integrar a literacia dos jogos nos objetivos educativos dos ensinos primário e secundário”.

Voltando ao ano de 2008, em maio, nas ‘Conclusões sobre uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital’, o Conselho Europeu subscreve a visão estratégica proposta pela Comissão Europeia segundo a qual “a literacia mediática é um fator importante da cidadania ativa na atual sociedade da informação, suscetível de contribuir para alcançar os objetivos da agenda de Lisboa”.

Reconhece também que a literacia mediática, nomeadamente a capacidade para avaliar criticamente os conteúdos, condiciona em larga medida a confiança dos utilizadores nas tecnologias e nos meios de comunicação digitais e, logo, a adoção das TIC e dos meios de comunicação, que são definidos como prioridade no quadro da política estratégica “i2010”. Para além disso, sublinha o contributo que os utilizadores mediaticamente alfabetizados pode dar para o pluralismo dos meios de comunicação e para a qualidade dos conteúdos, a importância da educação e da formação no desenvolvimento de uma maior literacia mediática e a consequente necessidade de melhorar a formação dos professores e de aumentar a sensibilização entre os educadores a todos os níveis da educação e formação.

Por conseguinte, o Conselho convida os estados-membros a:

- incentivarem as autoridades competentes, por exemplo as responsáveis pela regulação dos setores audiovisual e das comunicações eletrónicas, a cooperarem e promoverem o aumento da literacia mediática,
- incentivarem todas as partes interessadas, especialmente dentro do setor dos meios de comunicação social e das TIC, a efetuarem regularmente a sua própria investigação e observação dos diferentes aspetos e dimensões da literacia mediática;
- promoverem iniciativas de sensibilização, nomeadamente as que incidam especificamente na utilização de TIC dirigidas aos jovens e aos pais e que envolvam tanto as organizações juvenis como os meios de comunicação social;
- promoverem a literacia mediática no quadro das suas estratégias de aprendizagem ao longo da vida e encorajarem a aprendizagem entre pares e o intercâmbio de boas práticas entre

profissionais do ensino neste aspeto da educação. *(Conclusões do Conselho (2008/C 140/08) sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital)*

---

Na Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de setembro de 2008, 'Sobre a Concentração e o Pluralismo nos Meios de Comunicação Social na União Europeia', é referido que na sociedade da informação a literacia mediática constitui um meio fundamental para permitir aos cidadãos prestar um contributo informado e ativo para a democracia. No seguimento desta constatação, o Parlamento considera que “a promoção da literacia mediática dos cidadãos da União Europeia deve ser muito mais apoiada” e recomenda “a inclusão da literacia mediática nas competências básicas europeias”, apoiando o desenvolvimento do currículo essencial europeu para a literacia mediática, que – salienta – tem “um papel preponderante na superação de qualquer forma de fosso digital”.

Em 24 de novembro de 2008, é publicado o 'Relatório do Parlamento Europeu sobre Literacia Mediática no Mundo Digital', um documento relevante pois faz o ponto da situação, tendo em consideração os desafios que suscitam os novos media, “em particular, as possibilidades que lhes são inerentes de interação e participação criativa”, quer aos conhecimentos que requerem os media tradicionais, que continuam a constituir a principal fonte de informação dos cidadãos. Considera ainda que um bom domínio das tecnologias da informação e “a posse de competências mediáticas adequadas representam uma mais-valia significativa em matéria de qualificações profissionais, contribuindo, no plano económico, para a consecução dos objetivos de Lisboa”.

Este documento argumenta ainda que a educação para os media

...desempenha um papel determinante na obtenção de um elevado nível de literacia mediática na União Europeia e constitui uma parte importante da educação política ajudando as pessoas a fortalecer a sua conduta enquanto cidadãos ativos, assim como a sua consciência de direitos e deveres; que cidadãos bem informados e emancipados constituem a base de uma sociedade pluralista e que a elaboração de conteúdos próprios e de produtos mediáticos faculta a aquisição de capacidades que propiciam um entendimento mais profundo dos princípios e valores de conteúdos mediáticos produzidos de forma profissional. *(Relatório do Parlamento Europeu (2008/2129(INI)) sobre literacia mediática no mundo digital)*

---

O presente relatório considera ainda que “a literacia mediática constitui uma qualificação crucial e irrenunciável na sociedade da informação e da comunicação” e entende dever ser melhorada a formulação de uma abordagem europeia de promoção da literacia mediática, em particular, no que se refere à “inclusão dos media tradicionais e ao reconhecimento da importância da educação para os media”.

O Parlamento Europeu salienta ainda neste relatório a especial relevância que a educação para os media assume nos estabelecimentos de ensino especial; recomenda que a formação de professores, em todos os níveis de ensino, comporte módulos obrigatórios de pedagogia do ensino de competências mediáticas; exorta a Comissão a incluir nos indicadores de literacia mediática que se propôs elaborar não só a qualidade do ensino mas também a formação do pessoal docente neste domínio; salienta que a educação para os media deve fazer parte

integrante da educação formal, à qual todas as crianças têm acesso; exige que a literacia mediática seja inscrita como nona competência essencial no quadro de referência europeu para a aprendizagem ao longo da vida; recomenda que a educação para os media seja tanto quanto possível orientada para a prática e relacionada com matérias do domínio económico, político, literário, social, artístico e das tecnologias da informação, sugerindo, como via a seguir, a criação de uma disciplina específica, "Educação Mediática"; exorta os decisores políticos europeus a reduzir o fosso digital existente entre os estados-membros e entre meio urbano e rural mediante o desenvolvimento das infraestruturas de informação e comunicação e, sobretudo, da disponibilização de banda larga nas regiões com menores condições de acesso.

Segundo este relatório do Parlamento, os objetivos da educação para os media consistem na "utilização competente e criativa dos media e seus conteúdos, na análise crítica dos produtos mediáticos, na compreensão do funcionamento da indústria dos media e na produção autónoma de conteúdos mediáticos". Já quanto à literacia mediática, observa que deve ser entendida como "a capacidade de utilizar autonomamente os diversos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos, assim como de comunicar em diferentes contextos, criar e difundir conteúdos mediáticos".

Para o Parlamento Europeu, é claro que os processos descritos constituem um elemento crucial da política de informação dos consumidores, da participação democrática ativa dos cidadãos e do incremento do diálogo intercultural.

Em 2008, no 'Relatório sobre Literacia Digital: uma Revisão para a Iniciativa i2010 eInclusion', refere-se que a literacia digital se tem tornado cada vez mais uma competência essencial para a vida, com a impossibilidade de aceder ou usar as TIC a ser vista como um obstáculo efetivo à integração social e desenvolvimento pessoal. Os membros da UE, reunidos em Riga, em 2006, aprovaram uma série de metas para desenvolver infoinclusão, nomeadamente reduzir para metade o fosso entre os níveis de literacia digital dos grupos desfavorecidos e a média da UE até 2010. O presente relatório dá conta dos resultados obtidos no seguimento dessas iniciativas.

Aqui foram analisadas 470 projetos relacionados com literacia digital em toda a Europa e as principais conclusões foram as seguintes:

(1) Os Estados-Membros têm investido em grandes programas de alfabetização digital ao longo dos últimos dez anos no seguimento das prioridades da Agenda de Lisboa para a sociedade da informação que teve como resultado o rápido crescimento do uso regular da internet, especialmente entre os jovens cujas competências e taxas de utilização superam as dos EUA.

(2) A literacia digital continua a ser um desafio importante e são necessários mais esforços para apoiar os grupos desfavorecidos, em particular aqueles que têm mais de 55 anos.

(3) Fica evidente que o segundo fosso digital pode estar a emergir da qualidade do uso e necessário aumentar os níveis de confiança nas transações *online* e a utilização das TIC para todos na aprendizagem ao longo da vida. Esta investigação também identificou boas práticas para trazer os mais desfavorecidos para os ambientes online. (*Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion Initiative. European Commission Staff Working Document Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations*)

---

A literacia digital é sumariamente definida neste relatório como “as aptidões necessárias para alcançar a competência digital, o uso confiante e crítico das TIC para o trabalho, lazer, aprendizagem e comunicação” (como referido, a competência digital foi considerada uma das oito competências essenciais, na “Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning”).

Ainda sobre o tema da literacia digital, surge nesta mesma altura, em 29 de novembro, ‘Literacia Digital: Recomendações do Grupo de Peritos’ (2008), que apresenta recomendações de um grupo de peritos sobre este tema. Em primeiro lugar, os media, ferramentas e equipamentos digitais e seus usos estão profundamente relacionados com estruturas económicas, sociais e culturais locais de cada país. A literacia digital é, portanto, um elemento fundamental de cidadania, inclusão social e de serviço público. Por isso, se as ações de alfabetização digital não forem baseadas nas realidades social, cultural e económica dos diferentes contextos, a implementação de competências básicas de literacia digital não podem ser transpostas com sucesso ao nível da utilização pertinente, eficaz e inovadoras, o que pode ter efeitos nas causas da exclusão ou marginalização. Por conseguinte, uma das recomendações passa por “incorporar as iniciativas de alfabetização digital nas realidades socioeconómicas, adaptando-os às necessidades específicas e o contexto da população-alvo”.

Para compreender melhor a literacia digital, propõe-se olhar para os conceitos-chave da literacia dos media – representação, linguagem, produção e públicos – pois, de acordo com este trabalho, fornecem um quadro global que pode ser facilmente aplicado aos media digital.

Por exemplo, em relação à internet, essa abordagem levanta questões sobre a representação – sobre preconceito, autoridade e ideologia – que costumam ser negligenciadas na abordagem da tecnologia da informação. É necessária uma análise sistemática da linguagem (a gramática ou retórica) de novos media – por exemplo, em relação aos *links*, *design* visual... Isso inclui uma análise da produção, os interesses comerciais e institucionais em jogo, sobre como é que os textos na *web* são produzidos, e sobre como se relacionam com outros media. E observa qual o impacto na audiência, como os utilizadores são atingidos e convidados a participar, e o que realmente fazem, o que consideram significativo e prazenteiro.

Esta abordagem leva a questionar sobre a veracidade ou das informações na *web*, sobre o que pode ser considerado fiável. (*Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion Initiative. European Commission Staff Working Document Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations*)

A proposta apresentada vai no sentido de promover o pensamento crítico e criativo nos utilizadores, um enfoque na qualidade dos usos, o que se traduzirá numa abordagem mais ampla e crítica dos media e no avaliar dos resultados de alfabetização digital. Por isso, como recomendação, propõe-se “ampliar a compreensão da ‘literacia digital’ e alinhar este termo no enquadramento já existente para a ‘literacia dos media’”.

Dois meses mais tarde, a 16 de dezembro de 2008, o Parlamento Europeu divulga uma Resolução ‘sobre literacia mediática no mundo digital’, onde reafirma a importância da literacia mediática, que constitui “um elemento importante da cultura política e da participação ativa dos cidadãos da União”. Esta Resolução retoma muitas das ideias do relatório anterior, acrescentando que é necessário possuir um nível adequado de literacia mediática, não só para



entender as informações, como também para ficar habilitado a produzir e difundir conteúdos mediáticos; e sublinha que “possuir conhecimentos informáticos, por si só, não induz automaticamente uma maior literacia mediática”.

Esta resolução refere que o Parlamento Europeu acolhe favoravelmente a comunicação da Comissão sobre a literacia mediática no ambiente digital (20 de dezembro de 2007), embora entenda que a formulação de uma abordagem europeia de promoção da literacia mediática “deva ser melhorada, em particular no que se refere à inclusão dos meios de comunicação social tradicionais e ao reconhecimento da importância da educação para os meios de comunicação”.

Considerando que a educação para os meios de comunicação desempenha um papel determinante na obtenção de um elevado nível de literacia mediática (...) - que constitui uma qualificação crucial e irrenunciável na sociedade da informação e da comunicação - (...) na União Europeia e constitui uma parte importante da educação política ajudando as pessoas a fortalecer a sua conduta, enquanto cidadãos ativos, assim como a sua consciência de direitos e deveres; que cidadãos bem informados e emancipados constituem a base de uma sociedade pluralista e que a elaboração de conteúdos próprios e de produtos mediáticos faculta a aquisição de capacidades que propiciam um entendimento mais profundo dos princípios e valores de conteúdos mediáticos produzidos de forma profissional. *(Comunicação da Comissão COM(2008)865 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Quadro estratégico atualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação)*

---

Recomenda, por isso, à Comissão que o grupo de peritos em literacia mediática seja também associado ao debate sobre os aspetos relativos à educação para os meios de comunicação. Assinala ainda o papel dos pais na promoção da literacia mediática, que se inicia no quadro familiar, que prossegue no ambiente escolar e no quadro da aprendizagem ao longo da vida, sendo intensificada pela atividade das autoridades nacionais e estatais, bem como das entidades reguladoras, e pelo trabalho dos agentes e instituições que operam no domínio dos meios de comunicação. Observa que, para além de políticos, jornalistas, rádios, televisões e empresas de comunicação social, são sobretudo as pequenas entidades locais, como bibliotecas, centros de educação de adultos, centros culturais e mediáticos dos cidadãos, estabelecimentos de ensino e formação profissional e os meios de informação dos cidadãos que podem prestar um contributo ativo para promover a literacia mediática.

Resumindo, através desta Resolução, o Parlamento observa que a literacia mediática deve ser entendida como a capacidade de “utilizar autonomamente os diversos meios de comunicação social, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos meios de comunicação e dos seus conteúdos, assim como de comunicar em diferentes contextos, criar e difundir conteúdos mediáticos”. Frisa que “a educação para os meios de comunicação constitui um elemento crucial da política de informação dos consumidores, da abordagem consciente e com conhecimento de causa de questões relativas aos direitos de propriedade intelectual, da participação democrática ativa dos cidadãos e do incremento do diálogo intercultural”.

Ainda em dezembro de 2008, a Comissão publicou uma Comunicação, 'Quadro estratégico atualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação', que aponta como desafio estratégico encorajar a inovação e a criatividade, incluindo o empreendedorismo, em todos os níveis de educação e formação. A inovação e a faculdade criadora são fatores determinantes para a criação de empresas, sendo igualmente cruciais para a capacidade de a Europa superar os desafios da concorrência internacional e do desenvolvimento sustentável. Para isso, o primeiro desafio consiste em assegurar que todos os cidadãos sejam capazes de "adquirir competências essenciais transversais, nomeadamente 'aprender a aprender' e competências de comunicação, espírito de iniciativa e empreendedorismo, competências digitais (inclusive a literacia mediática)".

A Resolução do Parlamento Europeu, de 18 de dezembro de 2008, 'Sobre Aprendizagem ao Longo da Vida ao Serviço do Conhecimento, da Criatividade e da Inovação' chama a atenção para o facto de ser necessário "promover de forma enérgica a literacia mediática e o conhecimento das tecnologias da informação e comunicação", e recomenda que a educação para os meios de comunicação social constitua parte integrante dos programas curriculares em todos os níveis de escolaridade, e que sejam dirigidos igualmente aos professores e às pessoas mais velhas módulos de formação sobre estas matérias. Salienta ainda que a escola deveria "habilitar as crianças a um pensamento autónomo, criativo e inovador e torná-las cidadãos pensantes e críticos em relação aos meios de comunicação social".

A Comunicação da Comissão de 4 de agosto de 2009, que apresenta o 'Relatório sobre a Competitividade da Europa em Matéria Digital - Principais Resultados da Estratégia i2010 entre 2005 e 2009', informa que a estratégia i2010 tinha como objetivo demonstrar de que modo as TIC podem melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, referindo que essa tem sido a principal finalidade da política para a infoinclusão desde 2005.

Dada a estreita correlação entre as competências em matéria de TIC e a inclusão na sociedade e no mercado de trabalho, a Comissão efetuou uma análise extensiva da literacia digital na Europa. Através desse levantamento, foi possível concluir que muitos dos estados-membros mais pequenos aspiram agora a tornar-se atores europeus de primeiro plano: "alguns países estão a introduzir novos temas na agenda das TIC, tais como (...) as qualificações e a literacia digital ou modelos para estimular o desenvolvimento de conteúdos digitais". As estratégias mais recentes abrangem novos domínios, indo além das prioridades partilhadas por todos os estados-membros: banda larga, serviços públicos em linha e literacia digital.

A Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 'Sobre Literacia Mediática no Ambiente Digital para uma Indústria Audiovisual e de Conteúdos mais Competitiva e uma Sociedade do Conhecimento Inclusiva' começa por reconhecer que um grau mais elevado de literacia dos media "contribuirá significativamente para a realização dos objetivos fixados para a União Europeia no Conselho Europeu de Lisboa e na iniciativa i2010, nomeadamente os respeitantes a uma economia do conhecimento mais competitiva mas que ao mesmo tempo contribua para uma sociedade da informação mais inclusiva".

A literacia mediática pode ser definida como “a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos”. A literacia mediática é hoje considerada uma das “condições essenciais para o exercício de uma cidadania ativa e plena, evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária”. Trata-se de uma competência fundamental, não só para os jovens, mas também para os adultos e as pessoas de idade, pais, professores e profissionais dos meios de comunicação social. Graças à internet e à tecnologia digital, é cada vez maior o número de europeus que pode agora criar e divulgar imagens, informação e conteúdos.

A literacia mediática deve ser abordada de diferentes modos, a diferentes níveis, por exemplo, através da inclusão nos currículos escolares. Mas, quer as autoridades locais, quer a sociedade civil, deverão igualmente contribuir ativamente para a promoção da literacia mediática, “segundo o modelo ‘da base para o topo’”.

A Comissão recomenda que se lance o debate sobre “a inclusão da disciplina de educação para os media no programa escolar obrigatório e da literacia mediática nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. Na realidade atual, em que a difusão de conteúdos criativos digitais e a multiplicação de plataformas de distribuição em linha e móveis criam novos desafios para a literacia mediática, os cidadãos precisam de desenvolver competências analíticas que lhes permitam compreender melhor, intelectual e emocionalmente, os media digitais. E as iniciativas em matéria de educação para os meios de comunicação digitais deverão garantir o envolvimento próximo do setor dos media tradicionais, tendo em conta a sua experiência altamente valiosa no que respeita à literacia mediática no universo fora do online. Uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões dos media – justifica a Comissão Europeia – será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social.

Em outubro de 2009, é publicado o Relatório Final do ‘Estudo sobre Critérios de Avaliação de Níveis de Literacia dos Media’, um estudo inovador sobre os níveis de literacia em vários países europeus, que contém um ponto especificamente dedicado à definição aproximações da Literacia dos Media. Ele é o confluir de várias indicações e por isso é relevante em termos de definições. É também a resposta à solicitação da Comissão Europeia de uma conceptualização da literacia mediática, com o objetivo de identificar critérios mensuráveis.

Os responsáveis pelo estudo optaram por integrar sistematicamente diferentes conceitos de literacia mediática, adotando “um mapa conceitual que permitiu a definição de novos critérios de literacia mediática e os fatores ambientais que prejudicam ou facilitam o estabelecimento de literacia mediática na UE”.

Com ponto de partida, o estudo adota a definição de literacia mediática como sendo “a competência para lidar, de forma autónoma e crítica, com a comunicação e ambiente de comunicação estabelecido como consequência da ‘sociedade da informação’”.

A Comissão Europeia propõe uma definição em duas dimensões fundamentais que podem ser claramente distinguidos: (a) competências individuais (definido como uso técnico, compreensão crítica e competências sociais), e (b) fatores contextuais (definida como disponibilidade do media, educação para os media, políticas e regulação e os funções de outras partes interessadas, ou seja, da indústria de media e da sociedade civil). Para uma compreensão completa da literacia mediática, é necessário compreender o contexto em que se desenvolveu. *(Study on criteria for the assessment of media literacy levels - Final Report)*

---

O termo literacia refere-se a um domínio prático do alfabeto, da leitura e escrita e de como executar tarefas com números. No entanto, ao longo do tempo, o significado de literacia tem sido ampliado para incluir os novos conhecimentos e um conjunto de competências que concedem indivíduos alfabetizados a capacidade de entender e se relacionar com seu entorno. É claro que “essa capacidade depende da compreensão crítica das mensagens e textos da media e um relacionamento inconsciente com a semântica e semiótica da psicolinguística”.

Literacia dos media é muito mais abrangente, pois inclui todos os meios de comunicação. O estudo da literacia mediática emprega uma variedade de conceitos e termos similares, incluindo a ‘literacia digital’, ‘literacia computacional’, ‘literacia cultural’, ‘literacia da informação’, ‘literacia audiovisual’ e ‘educação para os media’. Conclui-se que “essa riqueza de termos e definições pode resultar em confusão”.

Enquanto o termo ‘literacia dos media’ oferece a interpretação mais abrangente, ainda é oportuno esclarecer o significado desses termos e a relação existente entre eles, como refere este documento.

As referências à literacia computacional (ou digital) enfatizam o carácter binário dos sinais transmitidos; essas referências remetem para a informática e o uso de computador. As referências à literacia audiovisual destacam a importância da linguagem em combinação entre som e imagem e não se referem tanto à palavra escrita ou impressa. As referências à literacia da informação identificam a capacidade do indivíduo obter, absorver e contextualizar a multiplicidade de informações, independentemente da sua origem. *(Study on criteria for the assessment of media literacy levels - Final Report)*

---

Torna-se evidente que qualquer convergência de várias plataformas nas quais uma variedade de linguagens e de fluxos de media coexistam e se fundem, o conceito de literacia mediática é mais abrangente do que os paradigmas atrás citados.

Neste sentido, a literacia mediática implica uma ampliação, mas também o reforço, a função elementar na qual toda a literacia é definida. Não se acoplar a uma simples habilidade técnica (por exemplo, o uso de plataformas de media), mas sim a uma compreensão crítica e analítica da leitura simultânea de inúmeras fontes de informações, a pensar criticamente, a contextualizar socialmente, anelar aos dos códigos e convenções simbólicas e culturais. *(Study on criteria for the assessment of media literacy levels - Final Report)*

---

Depois destas e outras considerações, o estudo conclui que a literacia mediática é um conceito que deve ser “dinâmico, multidimensional, adaptável, fluído e em constante expansão tendo em os próximos avanços tecnológicos e novas formas de interação (...) e o entendimento comum desse conceito é afetado por diferenças culturais, tecnológicas, industriais e geracionais”.

Nas Conclusões do Conselho ‘Sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital’, de 27 de novembro de 2009, este órgão salienta os elementos complementares da Recomendação da Comissão, de 20 de agosto de 2009, nomeadamente que na promoção da literacia mediática é crucial reconhecer que a revolução digital trouxe oportunidades e vantagens significativas, enriquecendo a vida das pessoas em termos de capacidade para “comunicarem, aprenderem e criarem, e transformando a organização da sociedade e da economia (...), mas as políticas de literacia mediática deverão tratar essas questões no contexto de uma mensagem geralmente positiva”. Para além disso, recorda que a indústria dos media desempenha um papel crucial na promoção da literacia mediática, tal como entidades culturais, organizações não-governamentais, para além, naturalmente, do Estado. Ao incentivar a literacia mediática dever-se-á prestar especial atenção ao facto de que a diferença dos grupos na sociedade podem corresponder necessidades e comportamentos diferentes, bem como diferentes contextos de acesso aos meios de comunicação social.

E, com este documento, termina a análise dos elementos da União Europeia, onde, em termos de utilização terminológica, a literacia mediática e a literacia digital aparecem em maior destaque, como se pode ver na figura seguinte.



FIGURA 5 – ‘NUVEM DE PALAVRAS’ REPRESENTANDO A OCORRÊNCIA DOS TERMOS NOS DOCUMENTOS ANALISADOS DA UNIÃO EUROPEIA

## 5. O caso português

No que toca a Portugal, são poucas as alusões à educação para os media. Não há referências diretas à educação para os media, por exemplo, na atual Lei de Bases do Sistema Educativo. Um documento produzido no âmbito da preparação da Lei de Bases de 1986, ‘Educar para a Comunicação’ (CRSE, 1988), reconhecia que essa seria “a oportunidade (...) mais adequada para se iniciar uma ação estruturada de educação para os media” e questionava-se “até que ponto a Lei de Bases do Sistema Educativo, que tem de ser necessariamente o nosso quadro de referência, abre ou não espaço e horizontes `educação para os media’ (p.53). Mas não significa

isso que atividades de educação para os media não estejam aí contempladas, ainda que indiretamente:

Ainda que na Lei de bases do Sistema Educativo (LBSE) não apareça qualquer referência direta à educação para os media, os objetivos da educação de infância aí contempladas (art. 5º, nº1) ao preconizarem, nomeadamente, uma educação que procure “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”, (...) “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da crianças, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica da criança” (...) abrem um quadro favorável à educação para os media”. (*Pereira, 2001: 7*)

Outro exemplo é o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que introduziu as áreas curriculares não disciplinares, isto é, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, e define esta última como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania” (art. 5º, nº3, alínea c), que têm com a educação para os media objetivos em comum. No Despacho de 8 de julho de 2008, o Ministério da Educação esclarece “os princípios orientadores a que devem obedecer a organização e a gestão do currículo” destas mesmas áreas curriculares não disciplinares. Refere-se aí (nº10) que “ao longo do ensino básico, em Área de Projeto e em Formação Cívica devem ser desenvolvidas competências” em vários domínios, nomeadamente “Educação para os media” (alínea J), uma enunciação que pretendia chamar a atenção dos professores para este tema.

Fora do âmbito estritamente educativo, pode-se encontrar uma referência na Lei da Televisão (D.R. n.º 145, de 30 de julho de 2007), que regula o acesso à atividade de televisão e o seu exercício. Uma das obrigações específicas da concessionária do serviço público de televisão (art. 51) é “participar em atividades de educação para os meios de comunicação social, garantindo, nomeadamente, a transmissão de programas orientados para esse objetivo” (alínea f). Também o Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão, celebrado entre o Estado português e a RTP em 25 de março de 2008, inscreve *ipsis verbis* aquela responsabilidade.

Para além destas referência explícitas, não foi possível detetar qualquer outro documento com alusões à literacia ou educação para os media dentro do período de análise (até 2009).

## 6. Análise global

Na Resolução de 16 de dezembro de 2008 ‘Sobre Literacia Mediática no Mundo Digital’, o Parlamento Europeu exorta a Comissão a desenvolver a sua política de promoção da literacia mediática em colaboração com todas as instituições da União, bem como com “a reforçar a cooperação com a UNESCO e o Conselho da Europa”. Esta é uma das referências que se pode encontrar nos documentos analisados a sublinhar o trabalho desenvolvido pelas instituições cuja produção documental – uma forma de intervenção – foi aqui objeto de estudo. Há, no entanto, perspetivas que diferenciam as abordagens destas instituições, como se verá de seguida. Depois, a terminar esta tarefa, encontram-se algumas considerações gerais sobre a produção

documental, sobre a questão da nomenclatura e, finalmente, uma proposta de formulação de uma lista com os documentos essenciais para se compreender a educação para os media e as novas literacias.

### **Perspetivas e abordagens**

Feita uma digressão por estas cerca de sete dezenas de documentos, é agora oportuno sumariar o contributo das organizações internacionais – sobretudo da UNESCO, Conselho da Europa e União Europeia – para a definição de políticas públicas de literacia e educação para os media.

Como se depreende do que ficou referido, a UNESCO tem tido um papel fundamental no desenvolvimento da educação para os media. De acordo com o documento ‘Capacitação através da Educação para os Media: um Diálogo Intercultural’ (2008), de todas as publicações da UNESCO, destacam-se quatro fundamentais, que apontam para outros tantos estados.

- i) O primeiro (1982: ‘Grünwald Declaration on Media Education’) é o da criação da área;
- ii) O segundo (1990: ‘New Directions in Media Education’, Toulouse), o da sistematização e que busca mais exatidão na definição do campo;
- iii) O terceiro (1999: ‘Educating for the Media and the Digital Age’, Viena) enquadra o conceito no contexto dos avanços tecnológicos e a nova era de comunicação;
- iv) O quarto (2002: ‘Youth Media Education Seminar’, Sevilha) sublinha a necessidade de se virar para ação, através da criação de políticas em várias áreas, como a investigação, a formação, a cooperação entre escolas, os media, as ONG, instituições públicas e privadas.

Depois da criação do campo conceptual, de ter contribuído para a sua solidificação e, ainda, de ter refletido sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico, a última fase tem-se centrado na sua aplicação no terreno, considerado como um aspeto crítico. Esta dificuldade de passar das ideias à prática é detetada igualmente pelo Conselho da Europa.

No documento Recomendações ‘Sobre a Política de Educação para os Media’, de 2007, o Conselho da Europa reconhece que se preocupa há muitos anos com as políticas de literacia e educação para os media. O documento salienta que, nos últimos anos, este tema foi muitas vezes associado às questões das TIC, mas “para o Conselho da Europa, estas questões estão fundamentalmente ligadas aos direitos do homem”. Assim, o Conselho considera a “educação para os media como um meio de formar cidadãos capazes de forjar as suas próprias opiniões baseadas em informações obtidas através dos media, quaisquer que sejam os suportes”.

Os documentos aqui analisados (cfr. Anexo 1) permitem observar uma monitorização do desenvolvimento dos meios de comunicação, mas é possível verificar que as principais ideias estão já inscritas desde há cerca de 30 anos, logo na ‘Declaração de Grünwald’. Da leitura de todos estes documentos, é possível encontrar três pontos fundamentais:

- i) Os media desempenham um papel fundamental em múltiplos aspetos da vida das pessoas;
- ii) As literacias e a educação para os media são necessárias e intrínsecas ao exercício da cidadania;
- iii) Perspetiva-se ainda um longo caminho a percorrer, nomeadamente na operacionalização e concretização dos objetivos e orientações enunciados.

Por outro lado, existem especificidades de cada uma das instituições em análise. Poder-se-ia dizer que o Conselho da Europa apresenta uma preocupação centrada nos direitos humanos e a UNESCO na formação integral das pessoas. Relativamente aos documentos produzidos pela União Europeia, perpassa uma perspetiva um pouco mais utilitária da literacia digital ou dos media, nomeadamente através da valorização das competências capazes de tornar o indivíduo mais apto a ser cidadão, a entrar no mercado de trabalho e a contribuir para o desenvolvimento socioeconómico dos países da União.

Apesar da tensão entre a teoria e a prática, é inegável que tem havido um enorme progresso na inscrição desta problemática no espaço público. A avaliar pelo discurso produzido por estas proeminentes instituições, o tema da educação para os media, ou das literacias dos media ou digital, é necessariamente um assunto que deve entrar na agenda dos decisores, investigadores, educadores, profissionais dos media, famílias, enfim, da sociedade em geral.

### **Produção de documentos**

Em primeiro lugar, deve ficar claro que a produção de documentos não pode ser critério único para avaliar a importância que uma instituição atribui a uma determinada matéria. Não deve ser esquecida a natureza da organização (legislar, sensibilizar, atuar...) e as respetivas incumbências. O contributo para o desenvolvimento de determinada área mede-se também pela aposta noutras estratégias, como a formação, a produção de materiais, a promoção e financiamento de iniciativas locais, a investigação, entre outros.

De qualquer das formas, a preocupação que a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia têm demonstrado sobre a educação para os media e as novas literacias torna-se evidente através da quantidade de textos produzidos. O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos documentos ao longo dos anos, onde é facilmente perceptível que tem aumentado a produção nos últimos anos.



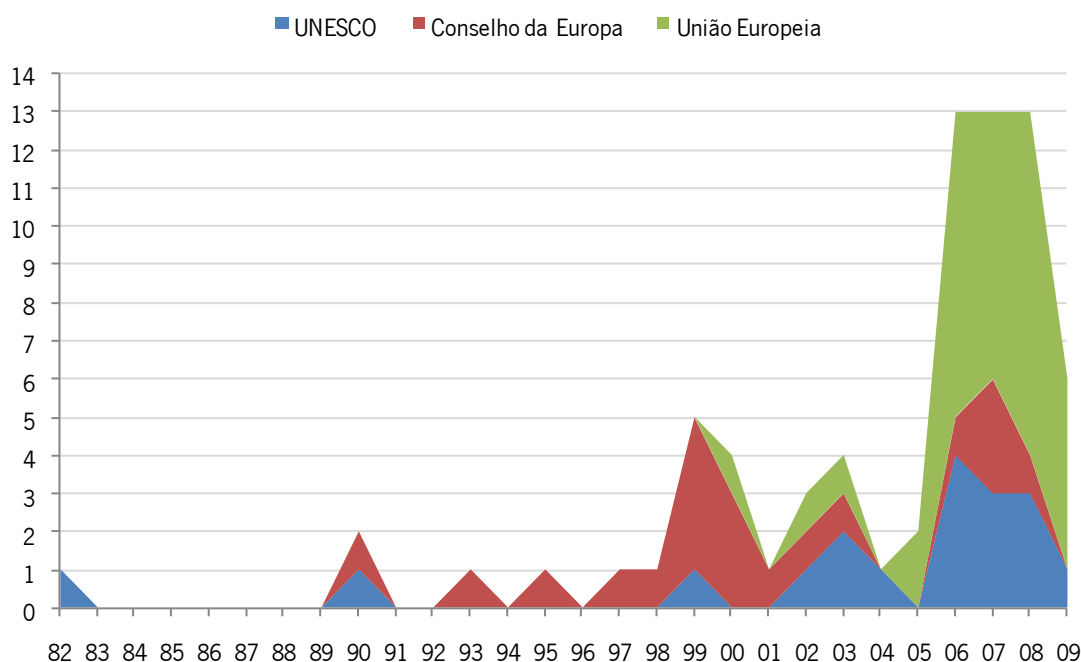


GRÁFICO 4 – TOTALIDADE DOS DOCUMENTOS ANALISADOS (POR ANOS)

Da análise ao Gráfico 4, fica a ideia de que o início das décadas 1990 e 2000 são momentos com destaque, sobretudo esta última, que coincide com a passagem de milénio. Por esta altura a grande promessa do crescimento das tecnologias pode ser vista como um fator que anuncia mudanças importantes nas formas de comunicação. Em 2003 existe também um pico, que resulta de duas publicações do Conselho Europeu sobre a educação para os media.

O que se destaca mais são, no entanto, os últimos quatro anos do período analisado. O crescimento da internet e a proliferação dos telemóveis e dos videojogos, associada à crescente oferta televisiva, têm reflexo no aumento de interesse por parte de instituições com responsabilidades políticas, sociais e até económicas. Ao olharmos para o ambiente que nos rodeia, podemos encontrar algumas características que têm vindo a diferenciar o *habitat* mediático onde as pessoas vivem e as crianças crescem<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> *Mediação multi-ecrã* – o contacto com a informação, a comunicação entre pessoas e o próprio divertimento parecem ser, cada vez mais, mediados por um ecrã, quer seja através da televisão, do computador, do telemóvel, das consolas, uma abundância de dispositivos que configura um espaço multi-ecrã (Pinto, 2008). O aumento de oferta e consumo de aparelhos tecnológicos e dos produtos ligados ao fornecimento de Internet permitem, por um lado, estas alterações e são, por outro lado, uma prova dessas mudanças.

*Convergência, online e acesso livre* – os conteúdos tendem a estar online, em formato multimédia. Por exemplo, o *site* de um jornal apresenta vídeos, o *site* de uma rádio, imagens; o *site* de uma televisão, texto. Para além da convergência, pode-se verificar que estes conteúdos são, tendencialmente, de acesso livre e vivem até do contributo dos próprios utilizadores, quer através de comentários, da divulgação que fazem, ou da própria edição de conteúdos.

Este ambiente digital, *online*, multimédia, parece ser o objeto de preocupação das três instituições. A educação para os media e as novas literacias são vistas como estratégias fundamentais para que as pessoas tirem proveito das ferramentas disponíveis, que comuniquem melhor, se tornem cidadãos mais participativos.

Através da leitura e análise dos documentos, fica claro que tanto a escola como outras estruturas educativas (nomeadamente a família) devem contribuir para o desenvolvimento de indivíduos capazes de gozar e cumprir o pleno direito de cidadania e de participação na sociedade.

Já em termos estritamente nacionais parece que esta produção documental não tem a repercussão desejável. É verdade que alguns deles já são dirigidos a Portugal, como país-membro, mas estas preocupações manifestadas nos últimos anos pelas instituições em causa não parecem ter paralelo na sociedade portuguesa. Pelo menos a avaliar pela atividade legisladora, ou mesmo pela realização de estudos ou até de pareceres da responsabilidade de entidades públicas. Tem assumido relevância, desde 2010, o grupo informal de instituições públicas que se constitui para promover estas áreas. Integram o grupo as seguintes entidades: Comissão Nacional da UNESCO, Conselho Nacional da Educação, ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação, GMCS - Gabinetes de Meios para a Comunicação Social, Ministério da Educação, UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento e a Universidade do Minho.

### A questão da nomenclatura

Um dos objetivos que esteve na origem desta tarefa de levantamento documental foi tentar discernir sobre as expressões ou os termos usados para traduzir o fenómeno da relação crítica que as pessoas estabelecem com os media. Com este propósito em mente, que não pode ser considerado menor pelas confusões e polémicas que tem gerado, tal como alguns documentos reconhecerem, foram contabilizadas as ocorrências dos vários termos em cada um dos documentos. É importante ressaltar que o simples levantamento da ocorrência (cfr. Anexo 2) não teve em conta o relevo da expressão. Por exemplo, num documento sobre educação para os

---

*Rede e participação* - a Web 2.0, que supõe os contributos do utilizador, quer na produção de conteúdos, quer na organização de informação e, naturalmente, no seu consumo crítico, alimenta-se da inteligência coletiva e da participação de qualidade de todos. No entanto, essa participação, sobretudo entre os jovens – como sugerem alguns dados obtidos pelas investigações dos projetos europeus Mediappro e EU Kids Online – centra-se em atividades de comunicação e partilha de dados pessoais, através de ferramentas de comunicação instantânea ou das redes sociais, que dependem absolutamente da presença do utilizador.

*Jogar como atividade estruturante* – quer seja pelo número de visitas, número de amigos nas redes sociais, pelas votações, pelas vezes que é referido, o número enviado de sms's – só para apresentar alguns – a ideia de *score* subjaz em todas estas atividades. A forma como se relacionam com as ferramentas da comunicação e informação assemelha-se ao modo como se joga, pois os videojogos desempenham um papel fundamental na cultura dos jovens (Jenkins, 2006).

*Aparente domínio da informação* – hoje as fontes e a informação são abundantes, saber ler, selecionar as fontes adequadas, criar necessidade de saber, depende de variadíssimos aspetos.

media, se aparecem outras expressões, numa tentativa de explicar a variação terminológica, é óbvio que o maior destaque teria de ir para o termo que é o enfoque do trabalho. De qualquer das formas, esta enumeração poderá deixar algumas pistas, que era o propósito principal.

TABELA 2 – NÚMERO DE OCORRÊNCIAS DOS TERMOS MAIS UTILIZADOS

	UNESCO	CE	UE	Total
<i>Media Literacy</i> Literacia dos/para os Media ou Mediática	8	8	19	<b>35</b>
<i>Media Education</i> Educação para os Media	12	8	8	<b>28</b>
<i>Digital Literacy</i> Literacia Digital ou Alfabetização Digital	2	1	11	<b>14</b>
<i>Information Literacy</i> Literacia da Informação	3	2	2	<b>7</b>

Podemos verificar na tabela anterior que a expressão que mais vezes aparece (35), no conjunto das três instituições, é a ‘media literacy’, traduzível por literacia dos (para os) media, literacia mediática. A seguir é a educação para os media (28). Nos documentos da UNESCO e do Conselho da Europa, estes termos aparecem em número de vezes idêntico, mas nos textos produzidos pela União Europeia é clara uma prevalência da literacia mediática, seguida pela literacia digital.

Poder-se-ia dizer que educação para os media é um termo mais tradicional e a literacia dos media ganha um destaque maior mais tarde. Na verdade, até em documentos da UE, este último conceito continua a aparecer. Por isso, não obstante a proposta de que ambos coexistam com a ideia de que um é o processo e o outro o resultado – mesmo que não seja simples dar uso a esta proposta pois requer um entendimento bastante aprofundado de ambas as nomenclaturas – uma utilização sinónima será eventualmente uma tendência que se poderá acentuar.

Apesar de tudo, estes dois termos destacam-se de todos os restantes, e não são poucos, como é possível verificar através dos criptogramas ou ‘nuvens de palavras’ construídas para cada uma das instituições. Apenas a ‘digital literacy’ (literacia ou alfabetização digital) e a literacia da informação têm mais relevo. No primeiro caso, muito graças à UE, no segundo parece ser uma tendência em todas as instituições.

Para além disso, observa-se a mistura das nomenclaturas, como é o caso de ‘Media Information Literacy’; ou o acréscimo de palavras, ‘Educação para os Media Digitais’, ‘Novas Literacia Mediática’. Pode ser o sintoma de que quando algo de novo aparece – e as mudanças têm sido muitas e rápidas – os termos precisam de acompanhar estas alterações para continuarem a ser válidos. Mais recentemente, a Comunicação da Comissão COM(2010)245, ‘Uma Agenda Digital para a Europa’, que data de 19.05.2010 – não fazendo parte, por isso, do *corpus* documental

deste capítulo –, segue esta tendência de juntar nomenclaturas, como é visível nas expressões seguintes: “competências digitais e de literacia mediática”, “iliteracia digital e mediática”. Será um dos objetivos unir perspetivas de diferentes quadrantes?

Como conclusão, fica a ideia de que, depois desta leitura, e ao contrário do que seria expectável, não é fácil fazer uma opção por um dos termos, porque cada um apresentará um determinado enquadramento. Encontram-se inclusivamente nos documentos várias referências à dificuldade em definir consensos em torno dos termos a utilizar e o âmbito que lhes pode ser atribuído.

Os problemas são vários. Em primeiro lugar, existe uma dificuldade de tradução. Em muitos dos documentos da UE, com a disponibilização em várias línguas, aparece uma proposta de tradução, mas nos restantes a passagem do inglês para o português pode fazer perder algo na tradução (por exemplo: *digital literacy* – literacia ou alfabetização digital). Essa dificuldade está também ligada à tradição de cada região ou país. Ou, então, pode ser simplesmente uma moda, algo que parece resultar melhor em determinado período ou contexto.

Por outro lado, as alterações a que se tem assistido ao nível do ambiente mediático podem contribuir para isso, mas a constante (re)conceptualização indicia a subida de uma montanha sem nunca abandonar o sopé. Naturalmente, o mapeamento do conceito é necessário, tendo em conta as variáveis que vão aparecendo, mas quando o objetivo último é desenhar o conceito pode-se perder na sua operacionalização.

### Documentos mais relevantes

Do conjunto de documentos analisados, o que a seguir se propõe é uma seleção de 15 textos, das várias instituições, que podem ser considerados fundamentais para compreender a educação para os media e a literacia digital e dos media, por serem fundadores do campo, porque enquadram, porque são inovadores ou abrem horizontes e definem o campo de ação ou de estudo.

Para a constituição desta listagem foram considerados ainda dois critérios. Por um lado, a natureza dos documentos e a respetiva ‘força’ (declaração, resolução, recomendação, comunicação); por outro lado, o tema central ser a educação para os media ou a literacia digital ou mediática. Esta listagem de documentos, apresentados no Gráfico 5 de acordo com a data da sua publicação, ajuda, ao mesmo tempo, a definir pontos-chave da sua evolução desta área do saber.

<b>1982</b>	Grunwald Declaration on Media Education (1p.)
<b>1990</b>	New Directions in Media Education, Toulouse (5p.)
<b>1999</b>	Educating for the Media and the Digital Age, Viena (3p.)
<b>2002</b>	Youth Media Education Seminar, Seville (5p.)
<b>2007</b>	Paris Agenda – twelve recommendations for media education (5p.)
<b>1999</b>	Motion for a recommendation, Education in the media (html)
<b>2000</b>	Report Doc. 8753, Media Education (html)
<b>2000</b>	Recommendation 1466 (2000), Media education (html)
<b>2007</b>	Les recommandations du Conseil de l'Europe en matière de politiques éducatives relatives aux medias (5p.)
<b>2007</b>	Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Diretiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva (19p.)
<b>2007</b>	Comunicação da Comissão COM(2007)833 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital (9p.)
<b>2008</b>	Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations (6p.)
<b>2008</b>	Resolução do Parlamento Europeu (2008/2129(INI)) sobre literacia mediática no mundo digital (6p.)
<b>2009</b>	Recomendação da Comissão C(2009)6464 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (7p.)
<b>2009</b>	Conclusões do Conselho (2009/C 301/09) sobre a literacia mediática no ambiente digital (12p.)

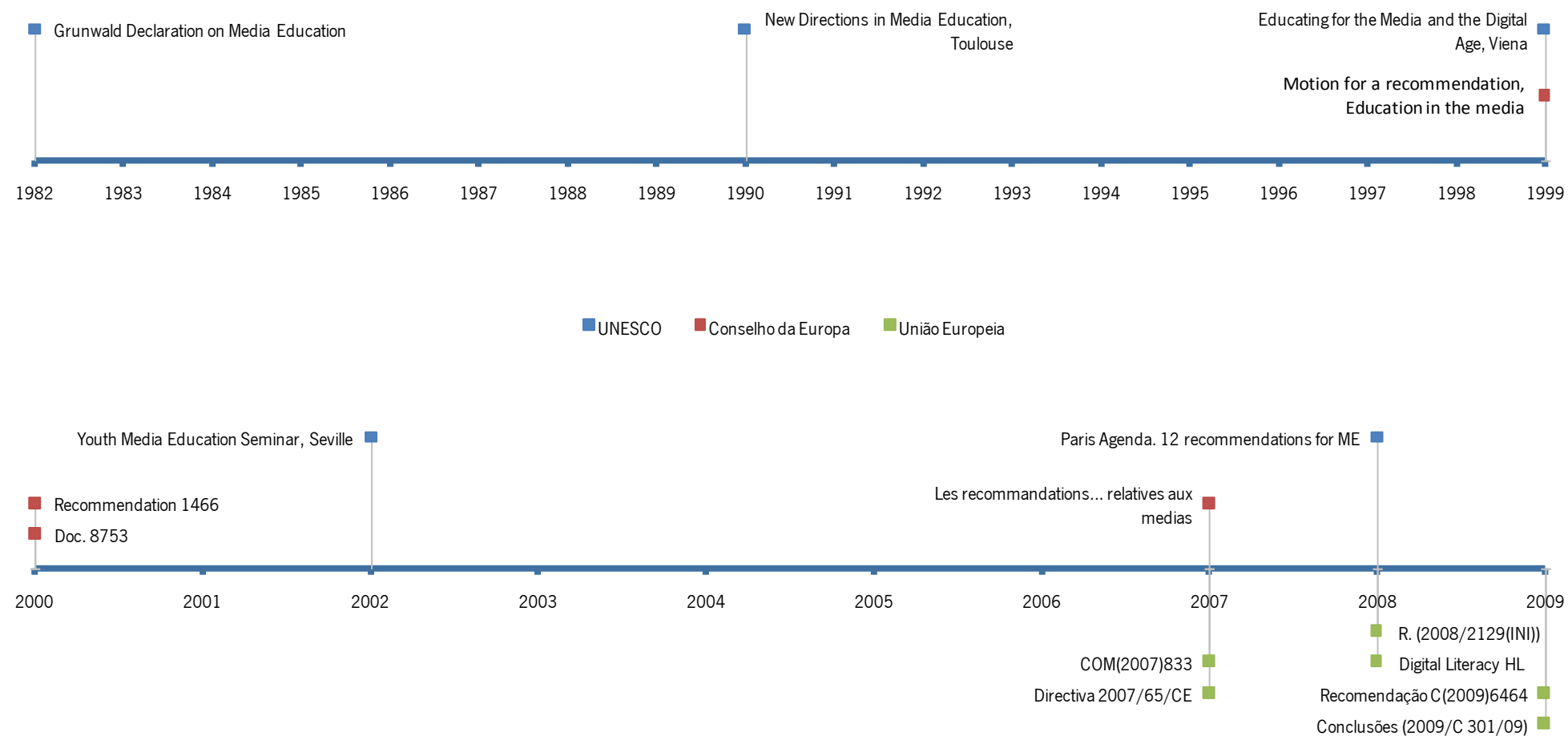


GRÁFICO 5 – LISTA COM OS DOCUMENTOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDER O CAMPO DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA

## 4. A educação para os media e as literacias – uma revisão sistemática da literatura

---

Undertaking a review of the literature is an important part of any research project. The researcher both maps and assesses the relevant intellectual territory in order to specify a research question which will further develop the knowledge base.

***D. Tranfield et al. [2003]***





## Apresentação

Depois da análise de documentos relevantes produzidos ou patrocinados por instituições como a UNESCO, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia, este capítulo surge com o objetivo de mapear o que tem sido realizado nestas mesmas áreas no que toca à investigação. É com este objetivo, não só de traçar caminhos percorridos, mas também de detetar as tendências marcantes e emergentes da investigação, a natureza dos estudos, os atores, o foco de atenção, que se optou por realizar uma revisão sistemática.

A revisão sistemática da literatura, tal como a descrevem Tranfield, Denyer e Smart (2003), pretende ser uma resposta à dificuldade em fazer uma recolha bibliográfica com critérios próximos das ciências exatas. Aquilo que facilmente a distingue de uma revisão tradicional será a possibilidade de ser replicada e alcançar os mesmos resultados.

Com esta revisão pretende-se delinear o campo da investigação sem criar enviesamentos ou deixar vazios – caso haja rigor no desenvolvimento de todas as etapas. Contudo, o presente capítulo deve ser entendido como mais um contributo para o mapeamento desta área, em conjugação ainda com os capítulos 2 e 5, que fazem um levantamento bibliográfico mais específico sobre a literacia digital e a relação entre literacias e políticas tecnológicas da educação. Há, ainda, uma ligação ao capítulo anterior pois os termos de pesquisa estão baseados nas suas conclusões e o intervalo de tempo da pesquisa bibliográfica é o mesmo dos documentos internacionais.

## 1. Revisão sistemática: princípios básicos e suas metodologias

De acordo com Tranfield *et al.* (2003: 207), nos últimos 15-20 anos, muito por influência das ciências da área da medicina, registou-se uma tentativa de melhorar o processo de revisão de literatura, tornando a investigação “sistemática, transparente e replicável, com o duplo objetivo de reforçar a base do conhecimento e a informação política e prática”. Através do reforço da legitimidade e autoridade dos dados obtidos, as revisões sistemáticas poderiam fornecer aos profissionais e decisores políticos uma base crível para formular decisões e agir em conformidade.

Para Thorpe *et al.* (2005), o objetivo deste tipo de revisão é reunir o maior número de estudos já existentes que sejam relevantes para a investigação em curso, independentemente do seu local de publicação. Este mesmo autor sintetiza os princípios básicos da revisão sistemática de literatura. Entre eles, encontram-se a **transparência** – tornar explícitos os critérios de relevância e de exclusão; a **clareza** – fornecer indicações para que outro investigador possa chegar ao mesmo conjunto de referências bibliográficas; a **focalização** – manter uma estreita relação entre uma questão formulada e identificação de provas que respondam a essa questão;

a **igualdade** – não fazer distinção de princípio entre o tipo e a natureza das revistas, pois os estudos são revistos pelos pares; a **ampla cobertura** – a utilização de sistemas cada vez mais sofisticados, como as bases de dados, permite cobrir uma infinidade de lugares e formas de publicação; a **síntese** – comparar, contrastar e ligar as conclusões a partir de outros campos que usem diferentes abordagens e metodologias de pesquisa.

Respeitando estes princípios, uma revisão sistemática pretende ajudar a fomentar um sentido de esforço coletivo, pertinência e franqueza entre comunidades de investigação e de pessoas ligadas ao terreno. As revisões sistemáticas distinguem-se de uma revisão mais tradicional através da adoção de um processo replicável, científico e transparente, ou seja, um processo de execução que visa minimizar uma possível deturpação na seleção de fontes através de pesquisas exaustivas de estudos, fornecendo os trilhos seguidos, os procedimentos e as conclusões (Tranfield *et al.*, 2003). E este é também um contributo interessante para a investigação, a introdução de melhorias nos métodos utilizados para recolher e sintetizar resultados anteriores (Pittaway *et al.*, 2005).

Na sua essência, a revisão sistemática envolve dois passos fundamentais, na ótica de Macpherson & Holt (2007). Em primeiro lugar, a definição de protocolos de revisão e mapeamento da área, acedendo, recuperando e avaliando a qualidade e relevância da pesquisa (em relação ao tema em concreto). Em segundo lugar, o relato dos resultados para identificar as lacunas e fazer chegar as conclusões aonde a pesquisa futura possa ser útil.

A Figura 6 seguinte representa os passos seguidos para a realização deste processo, com a indicação dos números de artigos obtidos em cada uma das fases, mencionando ainda a ferramenta utilizada.

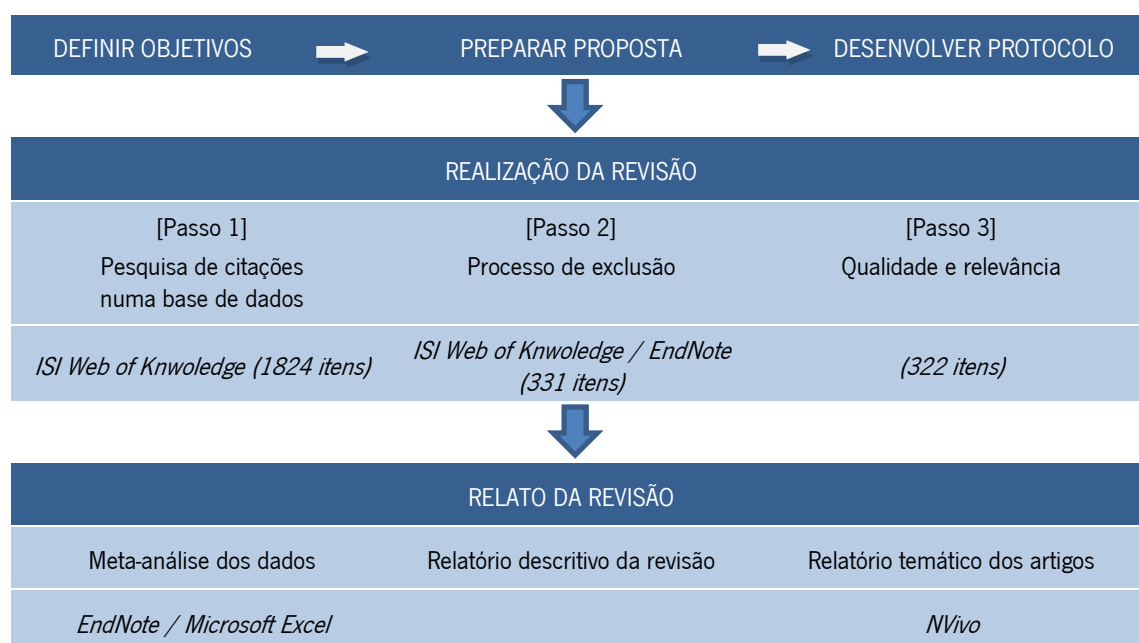


FIGURA 6 – ESQUEMA REPRESENTATIVA DO PROCESSO (CFR. THORPE, 2005; KOFINAS & SAUR-AMARAL, 2008)

Esta revisão seguiu as fases descritas por Tranfield *et al.* (2003). Respeitou, por isso, as etapas do planeamento da revisão, a realização da análise e o respetivo relato. Na próxima parte será descrito como foi operacionalizada a metodologia de revisão sistemática neste trabalho em concreto, justificando ainda, antes disso, o recurso aos vários instrumentos. Será apresentado o protocolo, ou seja, a explicitação dos critérios de inclusão e de exclusão.

Na leitura dos resultados obtidos, começa-se por fazer uma meta-análise das referências recolhidas. Finalmente, termina com a definição do campo e explicitação das tendências da investigação, procedente já da leitura e da análise desse conjunto de referências bibliográficas.

## 2. Técnicas e instrumentos

As ferramentas que estão hoje à disposição dos cidadãos em geral e, de forma particular, dos investigadores fazem da pesquisa de informação um acontecimento cada vez mais aliciante. Basta observar o desenvolvimento que se tem operado nos sistemas avançados de pesquisa científica. Em Portugal, a **Biblioteca do Conhecimento Online (b-on)** disponibiliza atualmente “o acesso ilimitado e permanente às instituições de investigação e do ensino superior aos textos integrais de mais de 22.000 periódicos científicos internacionais e 18.000 *ebooks* de 19 fornecedores de conteúdos” ([www.b-on.pt](http://www.b-on.pt)).

Esta espécie de biblioteca digital, a que se tem acesso através dos *campi* universitários, começou a ser planeada ainda em 1999 e, em 2001, foi disponibilizada uma importante ferramenta de bibliografia científica, a Web of Knowledge, do Instituto de Informação Científica (ISI) de Filadélfia. A partir daqui ficaram acessíveis títulos, resumos e informação de citações e impactos de cerca de 8.500 revistas, incluindo registos desde 1945.

A pesquisa efetuada para este capítulo utilizou precisamente este portal que agrega bases de dados multidisciplinares, a **ISI Web of Knowledge**, por se tratar de um sistema de indexação de citações académicas e que disponibiliza um serviço de pesquisa. Esta base de dados académica, que cobre as áreas das ciências exatas, das ciências sociais, das artes e das humanidades, fornece não só informações bibliográficas, mas também algumas ferramentas para aceder, analisar e gerir informações sobre as pesquisas efetuadas. Tudo isto permite obter dados sobre a atividade científica e de investigação de uma forma não concretizável numa revisão de literatura mais artesanal, por assim dizer.

Terminada a pesquisa, foi utilizado o *software* **EndNote**, um programa de gestão de referências bibliográficas, para rapidamente transferir da base de dados as informações obtidas, por exemplo, as referências, os resumos, o número de citações. Este programa foi especialmente útil para o processo de transferência da informação obtida para o programa **Microsoft Excel**, que serviu depois para o tratamento dos dados de natureza mais quantitativa. Para a análise do conteúdo, o recurso utilizado foi o **NVivo**, que é um *software* que auxilia na interpretação de dados qualitativos e de dados não-estruturados.

Apenas os títulos e os resumos foram objeto de análise, tendo sido suficiente para os objetivos traçados, e a melhor forma de poder gerir uma grande quantidade de referências bibliográficas (cfr. Kofinas & Saur-Amaral, 2008). A quantidade de citações recolhidas bem como a dificuldade em aceder na íntegra a todas as publicações impedia outro tipo de revisão. Mas a informação em que se apoiou esta análise permitiu fazer um levantamento sobre o que se tem produzido no contexto investigacional, traçando um quadro geral dos temas associados, dos objetivos, das preocupações, do alcance, dos protagonistas.

### 3. Critérios de pesquisa

A fórmula usada para efetuar a pesquisa teve em conta os termos apurados na leitura dos documentos da UNESCO, Conselho da Europa e Comissão Europeia (cfr. Tabela 2 do Capítulo 1). Assim, chegou-se à seguinte fórmula:

**"media education" OR "media literacy" OR "digital literacy" OR "information literacy"**

Com esta fórmula, naturalmente abrangente, pretendia-se criar um filtro suficiente lato para poder recolher diferentes abordagens e perspetivas. A escolha da plataforma recaiu na 'ISI Web of Knowledge' como referido, por se tratar de uma base de dados com forte pendor na área das ciências sociais e, ainda, por permitir fazer uma gestão avançada dos critérios de inclusão e exclusão.

A pesquisa realizou-se no dia 6 de setembro de 2010. Por esta altura, e para procurar estabelecer alguma comparação, foi replicada a mesma tarefa noutras plataformas científicas, como a 'Sage' e a 'Science Direct'. Foi também incluído o 'Google', através do seu motor dedicado à área científica, o 'Scholar' (ou 'Google Académico'), para se verificar a quantidade de dados que poderiam aparecer nesta plataforma com fins comerciais, mas de acesso livre.

TABELA 3 – ITENS ENCONTRADOS NAS VÁRIAS PLATAFORMAS

Plataformas	Nº de referências
<b>Google Scholar</b>	16.400
<b>ISI Web of Knowledge</b>	1.824
<b>Sage</b>	1.610
<b>Science Direct</b>	2.402

Como se pode ver na tabela anterior, as três bases de dados académicas apresentam resultados próximos, entre os 1.610 e os 2.402, de que se destaca a disparidade dos mais de 16 mil detetados pelo 'Google Scholar'. Teria sido atingido um maior grau de fiabilidade se a lista de textos aqui analisada contivesse o contributo de mais do que uma plataforma, mas esta hipótese

implicaria um cruzamento de dados que ia obrigar a uma gestão manual, fora das plataformas, de todos os itens bibliográficos, o que acabou por inviabilizar este cruzamento. Em todo o caso, a utilização de uma das mais importantes bases de dados científicos permitirá realizar uma leitura e análise já com bastante relevo e interesse.

De seguida, são apresentados os critérios de exclusão para se passar das 1.824 referências para as 322 finais.

- *Não ser um artigo* – um dos critérios de eliminação era ter outro formato que não um artigo. Deste modo, obtém-se uma categoria homogénea, para além do mais com a garantia de que foi publicado com *peer review*. Assim, do resultado total de 1.824, passou-se para 1.082 ao seleccionar apenas 'article'.

- *Ter sido publicado antes de 1982 ou depois 2009* – este intervalo de tempo é o mesmo dos documentos analisados no capítulo anterior, e a isso se deve esta escolha, o poder estabelecer algum tipo de comparação. (1.072\*)

- *Estarem fora das áreas temáticas da comunicação, educação e investigação educativa, filme, rádio e televisão* – das várias opções apresentadas na plataforma de pesquisa, estas eram aquelas que mais se aproximavam dos objetivos da perspectiva que se pretende desenvolver. Ficaram 358 referências bibliográficas.

- *Ser publicado noutras línguas que não inglês* – tendo em conta que a língua dominante, a vários níveis, é o inglês, por isso também a forma privilegiada de transmitir o conhecimento científico, esta opção deixava ainda em aberto a possibilidade de se lerem os textos na versão integral. Desta forma, foram eliminados mais sete itens, apurando-se 351 artigos.

Apenas nesta fase foram subtraídos os artigos respeitantes a 2010, que eram 20. Por isso, dos 351 itens finais, apenas 331 passaram a constituir o *corpus* de análise.

Não constituíram critério de exclusão motivos de ordem formal (como, por exemplo, a ausência de resumo, desde logo porque isso eliminaria parte dos textos mais antigos). Mas, após uma leitura geral, foram encontrados 9 itens que se afastavam claramente do assunto, tendo sido, por isso, excluídos. O registou final ficou, portanto, em 322 referências bibliográficas (Anexo 3).

#### 4. Análise dos resultados

Seguidamente, as 322 referências bibliográficas seleccionadas (Anexo 3) são analisadas nos parâmetros seguintes: os anos de publicação, as revistas onde foram publicadas, os seus autores e o número de referências dos vários artigos.

O Gráfico 6 apresenta as publicações distribuídas pelos respetivos anos de publicação.

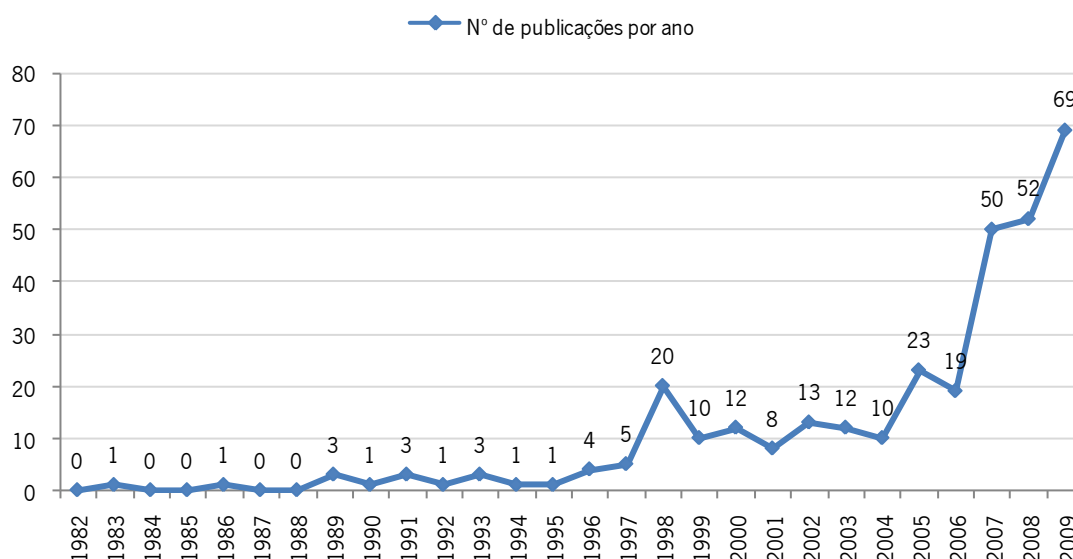


GRÁFICO 6 – NÚMERO DE PUBLICAÇÕES AO LONGO DOS ANOS

Até 1997, as publicações encontradas são reduzidas, prevalecendo três quantias: nenhuma, uma ou três referências. Do final dos anos 90 até meados da primeira década do novo século, o número de publicações aumenta e sofre ligeiras oscilações, com valores próximos de uma dezena. Os anos de 1998 e de 2005 destacam-se destes ao apresentarem dois picos, com 20 e 23 publicações, respetivamente. Mas são os últimos três anos do período em análise que mais se evidenciam, acentuando uma tendência de acréscimo muito considerável.

Este aumento de publicações pode ser o reflexo da disponibilização de textos *online* e a facilitação de acesso a esses materiais, mas é provável que ilustre um crescimento da atenção a estas matérias.

É interessante ainda comparar os dados obtidos neste esquema com o Gráfico 1 (Cap. 2), que representa os documentos produzidos pela UNESCO, Conselho da Europa e Comissão Europeia. Depois de uma produção ténue na década de 80, registando-se um aumento nos anos 90, a tendência de crescimento de produção documental nos últimos anos é corroborada pelo enorme aumento de publicações de artigos científicos.

Já no que toca às revistas com mais publicações, a tabela seguinte indica quais são os *Journals* com mais artigos.

TABELA 4 – REVISTAS COM TRÊS OU MAIS PUBLICAÇÕES (N=167)

Revistas Científicas	Frequência	%
Comunicar	41	12,7
Journal of Communication	11	3,4
Computers & Education	7	2,2

Health Communication	7	2,2
Health Information and Libraries Journal	7	2,2
Journal of Popular Film and Television	7	2,2
Electronic Library	6	1,9
Journal of Adolescent Health	6	1,9
Journal of Nursing Education	6	1,9
Pediatrics	6	1,9
Journal of the Medical Library Association	5	1,6
African Journal of Library Archives and Information Science	4	1,2
Journal of School Health	4	1,2
Media Psychology	4	1,2
Medical Reference Services Quarterly	4	1,2
Nurse Education Today	4	1,2
Adolesc Med Clin	3	0,9
American Journal of Occupational Therapy	3	0,9
British Journal of Educational Technology	3	0,9
Communication Education	3	0,9
Health Education Research	3	0,9
Journal of Broadcasting & Electronic Media	3	0,9
Journal of Health Communication	3	0,9
Journal of Professional Nursing	3	0,9
Journal of the American Dietetic Association	3	0,9
Med Ref Serv Q	3	0,9
Nurs Educ Perspect	3	0,9
Nurse Educ	3	0,9
Screen	3	0,9

A listagem anterior apresenta as revistas com três ou mais publicações, sendo constituída por 29, onde estão publicados 52,2% dos 322 artigos; os restantes 47,8% aparecem em revistas com uma ou duas publicações.

A revista *Comunicar*, publicada desde 1993 pelo Grupo Comunicar, sediado em Huelva, no sul de Espanha, já com mais de 30 números editados, destaca-se claramente das restantes, com 12,7% dos artigos. Estes dados indicam que esta é uma revista muito relevante para quem queira recolher bibliografia para estudar estas matérias. Por outro lado, pode ser visto como um meio privilegiado para os investigadores que queiram dar a conhecer os seus trabalhos.

O segundo título mais relevante, com 11 artigos publicados, é o *Journal of Communication*, o que equivale a 3,4% das referências bibliográficas. Esta revista, que começou em 2006 e conta com mais de 40 números, centra-se nas teorias, sistemas, métodos, algoritmos e aplicações em comunicação. Dirige-se a académicos, profissionais da indústria, engenheiros, consultores, gestores, educadores e políticos que trabalham na área para contribuir e divulgar o trabalho inovador em matéria de comunicações.

Outro dado relevante é a presença de um número considerável de revistas relacionadas com a saúde ou a medicina. São 18 os títulos que indicam essa ligação. Apesar de, nos temas, não se ter selecionado o tópico da saúde, estes artigos acabaram por permanecer, ficando evidente que a abordagem pela perspetiva da saúde é profícua no trabalho de investigação que tem vindo a ser desenvolvido.

No que toca à autoria, pode despertar alguma curiosidade conhecer quem são os investigadores que mais aparecem nesta lista de referências. A tabela seguinte apresenta os autores com três ou mais publicações.

TABELA 5 – AUTORES COM TRÊS OU MAIS PUBLICAÇÕES (N=322)

Autores	Frequência	%
E. W. Austin	7	2,2
B. A. Primack	6	1,9
R. Hobbs	6	1,9
B. E. Pinkleton	5	1,6
M. Cohen	3	0,9
Marilyn S. Fetter	3	0,9
M. J. Fine	3	0,9
P. A. Crookes	3	0,9
C. J. Bickford	3	0,9
B. J. McNeil	3	0,9
S. C. Beyea	3	0,9
S. J. McPhee	3	0,9
M. C. Wallace	3	0,9

Entre primeiro autor e coautor(es) destes 322 artigos, contam-se 719 nomes. Nesta listagem, os quatro que se destacam são Austin, com sete publicações, Primack e Hobbs, ambos com seis, e Pinkleton, com cinco. Olhando mais atentamente para estes quatro autores, é possível saber que Erica Weintraub Austin é professora na Edward R. Murrow School of Communication, na Washington State University; Brian A. Primack é professor na University of Pittsburgh School of Medicine; Renee Hobbs é professora na Temple University's School of Communications and



Theater e fundadora do Media Education Lab; e Bruce E. Pinkleton é professor de comunicação na Washington State University. Estes investigadores – duas mulheres e dois homens, sublinhe-se este dado – desenvolvem, portanto, todos eles o seu trabalho nos Estados Unidos.

Aliás, dos nomes presentes na tabela anterior, foi possível apurar que mais de metade é americana, ou pelo menos desenvolvem a sua investigação nos Estados Unidos. Este dado parece indicar que na lista das citações prevalecerá uma perspetiva norte-americana. O que, por outro lado, entra em contradição (ou complementaridade) com a preponderância da revista *Comunicar*, cuja direção assume ter uma maior influência nos países ibéricos, na Europa, e nos países latino-americanos.

Uma das funcionalidades da base de dados utilizada é indicar a relevância de cada artigo, através do número de citações. A Tabela 6 indica os artigos com mais de 30 citações.

TABELA 6 – ARTIGOS COM MAIS DE 30 CITAÇÕES

Autor(es) e ano	Artigos	Citações
Cobley; Haeffner (2009)	Digital cameras and domestic photography: communication, agency and structure	163
Freitas; McAuley (2008)	Teaching for diversity by troubling whiteness: strategies for classrooms in isolated white communities	73
Schulte; Sherwill-Navarro (2009)	Nursing educators' perceptions of collaboration with librarians	61
Lloyd (2009)	Informing practice: information experiences of ambulance officers in training and on-road practice	48
Hobbs (1994)	Teaching Media literacy - YO – Are you Hip to This?	44
Bell; Kelley-Baker; Rider; Ringwalt (2005)	Protecting you/protecting me: Effects of an alcohol prevention and vehicle safety program on elementary students	41
Lewis; Fabos (2005)	Instant messaging, literacies, and social identities	39
Jacobs; Rosenfeld; Haber (2003)	Information literacy as the foundation for evidence-based practice in graduate nursing education: a Curriculum-integrated approach	36
Okudan; Osif (2005)	Effect of guided research experience on product design performance	35
Kumar (1991)	Indian Experiments in Media Education	35
Zillmann; Callison; Gibson (2009)	Quantitative Media Literacy: Individual Differences in Dealing With Numbers in the News	33
Guillot; Stahr; Plaisance (2005)	Dedicated online virtual reference instruction	32
Verhey (1999)	Information literacy in an undergraduate nursing curriculum: Development, implementation, and evaluation	32

Destacado dos restantes artigos, com 163 referências na altura em que foi feita a pesquisa, e publicado apenas no ano anterior a essa mesma pesquisa, encontra-se 'Digital cameras and domestic photography: communication, agency and structure', uma reflexão em torno da

utilização doméstica de câmaras digitais, discutindo – segundo o respetivo resumo indica – a perspetiva da democracia digital e da literacia digital.

Atentando apenas aos títulos, podem-se encontrar oito menções ao campo semântico de escola ou formação (*teaching, educators, training, students, education, instruction, undergraduate*). Esta é uma indicação clara de que artigos com grande relevância se orientam para o contexto educativo ou de formação.

Desta lista de 13 artigos mais referenciados, apenas três foram publicados antes de 2000, sendo nove de 2005 ou posteriores. Este dado pode indiciar que a investigação realizada mais recentemente tem um maior acolhimento, eventualmente porque, graças às alterações que os media têm vindo a sofrer, as últimas investigações poderão dar conta das mudanças na sociedade. Por outro lado, poderá resultar de uma forma diferente, e mais eficaz, de disseminar a investigação, com muitas revistas a apostarem fortemente no acesso aos seus textos através da *web*.

## 5. Tendências da investigação

O conjunto dos títulos e resumos foram analisados tendo em vista a elaboração de um mapeamento do campo. Para além disso, pretendia-se traçar um retrato das tendências de investigação, nomeadamente os contextos e orientações, os principais temas e objetos de estudo, bem como os ambientes e o público-alvo mais envolvido.

Após uma leitura exploratória, foi possível definir as principais categorias e subcategorias, sendo depois introduzidas algumas pequenas alterações numa segunda fase, aquando da análise exaustiva. No final deste processo, foi construído o esquema (Figura 7) que se encontra a seguir e que pretende ser um roteiro dos principais aspetos da investigação da educação para os media e das novas literacias.

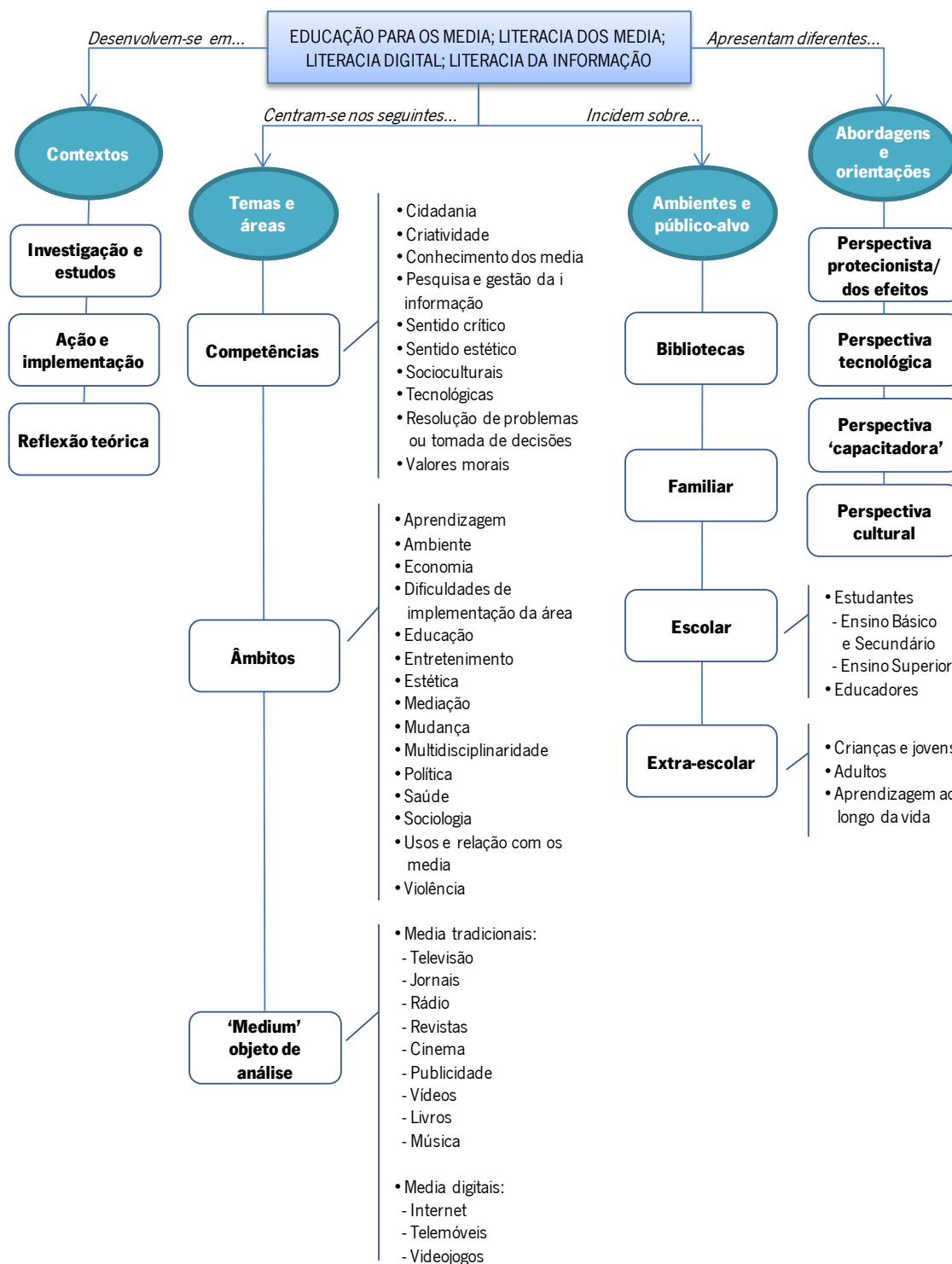


FIGURA 7 – MAPEAMENTO DAS TENDÊNCIAS DA INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA E NOVAS LITERACIAS

**Contextos** – As referências bibliográficas referem-se sobretudo a estudos e experiências de investigação. São 115 as alusões a estudos, de natureza e metodologias muitas diversas, o que equivale a 35,7% dos artigos, substancialmente mais do que os relatos de experiências de implementação, claramente voltadas para a ação. Neste caso, que inclui o desenvolvimento de

instrumentos, reflexões sobre a implementação de programas e *curricula*, bem com uma perspetiva histórica sobre as realidades locais ou regionais, são 63 os itens detetados nesta categoria, correspondendo a 19,6% dos artigos. Alguns trabalhos estão simultaneamente incluídos nestas duas categorias pois são não só o relato da implementação e do desenvolvimento de um determinado programa, como também desenvolvem alguma investigação com o objetivo de avaliar o seu impacto. Pela leitura dos resumos, depreende-se que apenas 6,5% (21 itens) dos textos se centram numa reflexão puramente teórica.

Como seria expectável, uma grande parte da produção bibliográfica refere-se a estudos realizados, ou em andamento, com a apresentação dos respetivos resultados. Encontra-se ainda em abundância o registo de relatos de experiências de educação para os media e das novas literacias, mas é bastante reduzido o número de reflexões teóricas sobre estas áreas.

**Abordagens e orientações** – Nem sempre foi possível detetar estes parâmetros das abordagens e orientações apenas pelo título e pelo resumo, mas em alguns casos isso era perceptível. Assim, há alguma prevalência de uma abordagem protecionista, procurando-se medir os efeitos imediatos de determinado *medium* nas pessoas, grande parte das vezes nas crianças, na fase da adolescência. Já a perspetiva ‘capacitadora’, que se centra na possibilidade de tornar a pessoa mais apta a lidar com os media e tirar proveito do potencial de comunicação que colocam à nossa disposição, aparece menos. É importante referir que alguns dos artigos se referiam não só a uma capacitação do indivíduo, isolado, mas antes num sentido mais grupal, de um país, de uma região. Também a dimensão cultural, nomeadamente as questões estéticas, tem algum destaque nestas publicações.

A perspetiva dominante é a tecnológica, no sentido de que o que está em questão é a mudança e a influência que as tecnologias têm na vida das pessoas. Esta categoria não exclui nem anula as anteriores, mais opostas entre si, mas tem uma abordagem diferente, mais centrada no fenómeno tecnológico do que no ambiente mediático no seu todo. Pode-se dizer que é uma perspetiva mais funcionalista, mas não significa que no caso da perspetiva capacitadora este aspeto não seja uma preocupação. Sobretudo em relatos de experiências, ao avaliar os seus impactos, são referidas algumas vezes alterações de comportamentos e novos hábitos que são adquiridos.

**Temas e áreas** – Um dos temas que mais vezes aparece é o das competências. Um pouco mais de metade das referências (54,3%) relaciona-se com esta componente, sendo diversas as aptidões a desenvolver. Destas, a mais referida é a pesquisa e a gestão da informação (a capacidade de procurar informação – nomeadamente no manuseamento de instrumentos de pesquisa de dados científicos – e de a saber assimilar e usar com diferentes finalidades), com uma enorme margem de distância relativamente às restantes. A seguir, destacam-se as tecnológicas (a habilidade técnica para lidar com as tecnologias), as socioculturais (o contexto da pessoa, as desigualdades nos acessos, o sentido de multiculturalidade) e o sentido crítico (a perspetiva analítica com que se estabelece uma relação com os media).

Quanto aos âmbitos em torno dos quais se desenvolvem estas temáticas, também aqui há um tópico que se destaca claramente dos restantes. Trata-se do tema da saúde, um tópico que aparece em 19,6% das referências bibliográficas. Aqui estão incluídas questões ligadas à nutrição e hábitos alimentares, ao corpo e à sexualidade, à higiene e ao tabaco. Muito ligados à adolescência, são temas recorrentes ao longo dos anos em análise, quase sempre na tentativa de medir o impacto nos media na dieta alimentar, na influência que têm na imagem que as crianças desenvolvem sobre o seu corpo e a sexualidade, ou na aquisição de vícios, como o de fumar. Já a violência nos media não é dos temas mais recorrentes, e menos presente ainda é a questão económica, ao contrário das políticas e os media ou das mudanças na sociedade operadas pelos media, bem como o entretenimento que eles permitem. A par da dificuldade da implementação da educação para os media em diferentes locais, aparece um tema mais recente, que é o tópico do ambiente, mais virado para as preocupações com o meio e a natureza.

No que respeita aos media mais representados, merece destaque a televisão (10,9%), um meio que tem permanecido ao longo dos tempos como um tema recorrente, mesmo nos últimos anos em que a internet teve, como seria de esperar, um grande aumento como objeto de análise. Ligada à televisão, encontra-se a publicidade, nomeadamente com as preocupações atrás registadas relativamente, por exemplo, aos hábitos alimentares e ao tabaco. Curiosamente, e com a natural exceção da internet, os novos media, como os videojogos ou os telemóveis, não estão ainda muito presentes nestas investigações. Em todo o caso, a divisão entre novos media e tradicionais torna-se difícil de estabelecer, pois há investigações que juntam ambas, por exemplo sobre a rádio *online*.

**Ambientes e público-alvo** – Um pouco mais de um terço dos trabalhos remetem para o ambiente escolar. No ensino básico e secundário, destacam-se, com uma forte presença, as crianças de idades entre os 10 e 18 anos, com uma presença ténue, as crianças a frequentar o primeiro ciclo, e pela ausência de investigação ou projetos de implementação para crianças em idade pré-escolar. O ensino superior aparece em grande relevo com 63 referências (19,6%) a estudos com jovens a fazerem a sua graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Os destinatários, ou objeto da investigação, são também profissionais de áreas tão diferentes como as relacionadas com a saúde ou a biotecnologia. A aprendizagem ao longo da vida – um conceito que tem a especificidade de sublinhar a importância de se estar em constante formação e atualização – e as crianças, quando referidas sem uma ligação explícita à escola, completam esta categoria, que aparece igualmente em cerca de um terço das referências bibliográficas.

As bibliotecas, em contexto escolar ou fora dele, são um ambiente cuja influência é considerada relevante, a avaliar pelas vezes em que são referidos (23 = 7,1%), sobrepondo-se a investigações centradas no ambiente familiar ou tendo como destinatários os pais.

### Síntese

Para terminar este breve capítulo, importa fazer alguns sublinhados sobre a relevância de uma análise deste género. A revisão sistemática da literatura aqui realizada teve como objetivo fundamental complementar o mapeamento realizado no capítulo anterior, da leitura crítica dos documentos. Com esse intuito, a recolha e análise de um conjunto significativo de artigos publicados em revistas científicas levou, em primeiro lugar, a fazer uma meta-análise desses mesmos dados. Permitiu ficar a conhecer alguns dos autores que mais têm publicado – fica a ideia de que, pela quantidade de autores dos USA, transparece uma visão americana do tema –, bem como algumas das revistas mais relevantes. Informação útil, por exemplo, para determinar, por um lado, onde procurar para uma revisão de literatura e, por outro lado, em que revistas publicar investigação de forma mais eficiente, ou seja, onde possa ser mais facilmente encontrada dentro de uma base de dados.

Apesar de se centrarem apenas no título e no resumo, os dados que podem ser recolhidos nestes dois elementos permitiram trazer algumas ideias sobre os rumos que a investigação na área da educação para os media e das novas literacias têm tomado. No quadro que foi traçado, é possível verificar que o principal contexto em que se tem desenvolvido a área é ao nível da investigação, mais do que experiências de implementação ou reflexão teórica. As competências, nomeadamente de pesquisa e gestão da informação, ligadas a temas do foro da saúde, na televisão ou na internet, são os aspetos mais presentes. O enfoque nas tecnologias e a perspetiva protecionista são as orientações que prevalecem. Já os ambientes em que se desenvolvem quer a investigação, quer os projetos de implementação ou programas de ação, são essencialmente a escola, onde se destacam os adolescentes e jovens estudantes de licenciatura. Mas são também importantes as bibliotecas e ainda o que acontece noutros ambientes a um nível mais individual, nomeadamente na formação para pessoas a exercerem as suas profissões.

As tecnologias são um tema muito presente, não só como objeto (os media digitais), mas também nas abordagens e orientações, como se viu, por isso a dimensão tecnológica tem sido marcante.

No próximo capítulo, pretende-se aprofundar a relação e a presença das literacias e da educação para os media nas políticas públicas que têm como objetivo implementar as tecnologias através da escola.

## 5. Tensões entre as políticas tecnológicas da educação e as novas literacias

---

Simply passing out technology is not enough. Expanding access to computers will help bridge some of the gaps between digital haves and have nots, but only in a context in which free wi-fi is coupled with new educational initiatives to help youth and adults learn how to use those tools effectively.

***H. Jenkins [2006]***





## **Apresentação**

O presente capítulo, que se divide em seis pontos fundamentais, começa por discutir o enfoque e a importância do tópico do acesso às tecnologias como um dos imperativos que está na base da sociedade da informação (1). Aí, pretende-se destacar outros fatores que conduzam à valorização do que está para lá do acesso físico. As competências necessárias para lidar com os novos desafios, aquilo que por vezes é chamado de cidadania do século XXI, é o tema central do ponto seguinte (2). O objetivo é elencar as diversas competências que se diz serem necessárias para lidar com o caudal de informação e para se poder intervir ativamente como cidadão.

Outro ponto relevante é a representação da infância e das crianças (3) que as políticas tecnológicas subentendem, pois a visão que se tem da criança vai determinar a criação das políticas e dos programas de implementação das tecnologias, muitas vezes direcionadas para a aprendizagem (4). A partir da tentativa de utilização dos videojogos com objetivos didáticos, pretende-se refletir sobre o modo como os media digitais têm marcado presença nessas atividade em contexto escolar.

Em seguida, as políticas tecnológicas são perspetivadas através do crivo da educação para os media (5), rematando com a tentativa de sobreposição de dois planos: o plano das tecnologias e das políticas da sociedade da informação com o plano e proposta da literacia dos media.

O capítulo apresenta ainda um último ponto (6) que está relacionado com formas, critérios e indicadores de avaliação destas políticas. Para esse efeito, e tendo em conta a revisão elaborada, são propostos parâmetros de avaliação das políticas que procurem ponderar diversas dimensões e indicadores que são considerados importantes, de acordo com as perspetivas defendidas pela literacia ou educação para os media.

Com vista a uma melhor compreensão deste capítulo, todos estes seis pontos são precedidos da definição de alguns conceitos operacionais, procurando ainda enquadrar as opções terminológicas.

## **Políticas públicas**

Num trabalho realizado na Universidade do Minho, com vista à avaliação de uma política de comunicação, é referido que por política pública “pode ser compreendida como um conjunto de objetivos, orientações e ações levadas a cabo (ou não) por uma determinada estrutura estatal. Uma política pode compreender um conjunto reduzido ou alargado de iniciativas políticas. Por isso, quando ocasionalmente queremos reforçar a ideia de pluralidade de leis e ações, poderemos utilizar o conceito no plural: políticas públicas” (Sousa *et al.*, 2009: 6).

O estudo das políticas públicas não se centra apenas nas eleições, nos partidos ou no comportamento dos governos, mas abarca todo o processo de tomada de decisão, refere John

(1998: 1). A investigação pode dar o seu contributo para a avaliação destas políticas, ao ser desenhada tendo as políticas públicas em mente, defende, por seu lado Kathryn (2000).

A importância de estudar estas políticas está ligada à vivência das pessoas, pois as opções dos decisores políticos têm implicações diretas nas vidas dos cidadãos. A investigação que se atenha a estas temáticas não aspira a sobrepor-se a estes agentes, mas antes a dar um contributo para a compreensão das ações e eventualmente a dar sustento e fundamentação para futuras tomadas de posição. São, em última análise, uma tentativa de compreender o quadro em que nos movemos, tentando encontrar pistas de orientação para uma atitude mais crítica e aprofundada.

### **Avaliação das políticas**

Podemos encontrar, pelo menos, três fases de avaliação de uma determinada política pública:

- a) Desde logo, a sua génese, observando as enunciações que estão na sua origem e que a fundamentam.
- b) A monitorização da sua aplicação, acompanhando o modo como se desenvolvem as intenções formuladas.
- c) Olhar para os impactos de uma determinada medida, em ordem a compreender os resultados que uma política atingiu.

Com o presente capítulo pretende-se evidenciar parâmetros para uma análise crítica da definição inicial da política, aquilo que está a montante, e não a sua monitorização nem a avaliação dos impactos. Será sempre uma avaliação parcial, mas, neste caso, vai ao encontro dos objetivos estabelecidos para esta investigação: compreender as conceções de novas literacias nos principais decisores e nas políticas por estes definidas.

Num quadro de políticas públicas, a necessidade de avaliação deve ser encarada como um imperativo cívico, colocando-se logo no ponto de vista da enunciação “uma maior exigência de transparência democrática, de racionalidade processual, de responsabilização dos atores políticos e de prestação de contas perante cidadãos, contribuintes e eleitores” (Sousa *et al.*, 2009: 7).

É também importante notar que as políticas podem ser avaliadas nos programas e iniciativas a que dão origem. É através destes que se consegue melhor compreender que perspetivas políticas lhe estão subjacentes.

### **Políticas Tecnológicas da Educação**

As políticas relacionadas com a educação são conhecidas como políticas educativas. Procurando abarcar por um lado as políticas públicas relacionadas com as tecnologias e a sua interceção com o campo específico da educação, optou-se por utilizar a seguinte expressão: Políticas Tecnológicas da Educação. Esta terminologia não é nada frequente, mas também não é nova,

tendo sido usada na seguinte passagem, a propósito de uma posição do pensador brasileiro Paulo Freire:

O pensamento político-social e educacional de Paulo Reglus Neves Freire pode ser visto como um contraponto às políticas neoliberais, às políticas mecanicistas e às **políticas tecnológicas da educação**. (Coronel & Silva, 2006: 52).

---

Apesar de ser atribuído à expressão um sentido pejorativo, talvez possa ser facilmente inteligível o uso desta expressão na delimitação do campo de ação: as políticas públicas que se centram no campo da educação. Outra expressão, que é muito usada no discurso público, poderia ser ‘Políticas para a Sociedade da Informação’, mas estas não se cingem exclusivamente à educação. A mesma limitação ocorre na nomenclatura encontrada em língua inglesa, ‘*ICT Policies*’. Uma outra hipótese, apontada por Rantala & Suoranta (2008), seria ‘Políticas de Literacia Digital’, apesar de esta designação poder excluir estratégias que não tenham a literacia como foco.

O uso da expressão Políticas Tecnológicas da Educação compreende, por isso, todas as políticas públicas e a sua concretização em programas, iniciativas, estruturas orgânicas responsáveis pela implementação das tecnologias, num contexto escolar. Neste trabalho, procura-se compreender estas políticas à luz do que defendem a educação para os media e as (novas) literacias. Neste capítulo, é feita uma contextualização dos principais temas das políticas tecnológicas da educação e a sua ligação à educação para os media. Este enquadramento será fundamental para orientar a análise das iniciativas mais relevantes em termos de políticas públicas nesta área em Portugal que será feita na Parte II desta tese.

## **1. Do (mero) acesso à perspetiva da capacitação**

### **O acesso como mote da Sociedade da Informação**

Na definição de literacia dos media que mais tem prevalecido, existem quatro dimensões fundamentais a ter em conta: a capacidade de aceder, compreender, avaliar e criar. A relação com os media passa não só pelo acesso mas também por uma verdadeira compreensão crítica e ainda a capacidade de poder criar mensagens mediáticas.

Literacia mediática é a capacidade de aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos. (Recomendação da Comissão Europeia de 20/08/2009)

---

Esta ideia aplica-se a todos os media, onde se incluem naturalmente os meios digitais, computador, internet, videojogos, telemóveis. Olhando para as quatro dimensões referidas (aceder, compreender, avaliar e criar), o acesso parece ser aquela para que mais facilmente se trabalha. Em primeiro lugar, porque é a mais mensurável: ter ou não acesso a computador, internet; utilizar ou não determinado *software*, etc. Já as competências necessárias para lidar

com os media digitais estão para além da possibilidade de se aceder – que é sem dúvida fundamental, mas de modo algum suficiente por si só (Buckingham, 2007b).

A própria palavra ‘acesso’ pode ser vista em múltiplos sentidos: a) o acesso físico aos media e aos seus conteúdos; b) a capacidade – cognitiva e prática – para usar os media apropriadamente. E as condições de acesso são diferentes de pessoa para pessoa, variando em função de aspetos como a idade e género, aspetos socioculturais, contextos geográficos, entre outros (cfr. Pérez Tornero, 2008a: 107). VanDijk (*apud* Ilse, 2010) propõe uma desmultiplicação das significações da palavra ‘acesso’ em quatro aspetos, representados no quadro seguinte.

QUADRO 3 – DIMENSÕES DO ACESSO, SEGUNDO VANDIJK, 1999 (*APUD* ILSE, 2010)

Material	Mental	Usos	Competências
Ter ou não ter acesso às TIC	Ter predisposição e motivação para aceder	A importância dos contextos, a autonomia e a qualidade dos usos	Competências básicas de literacia, competências cognitivas e competências tecnológicas

Destaca-se desta última proposta tanto a motivação como a importância dos contextos para fazer um uso com autonomia e de qualidade. Para isso são fundamentais as competências, não só digitais, mas, à cabeça, as de literacia básica.

Mas é no seu sentido mais instrumental que o acesso aparece como um desígnio fundamental das políticas da designada Sociedade da Informação ou do Conhecimento<sup>24</sup>, o seu *leitmotiv*. A ideia de que fazendo parte desta sociedade – o que se traduz em ter acesso às TIC – se está automaticamente em condições privilegiadas para o conhecimento pode ser ilusória. A simples presença numa biblioteca, pelo facto de permitir aceder a livros com um esticar de braços não torna automaticamente alguém leitor, tampouco mais conhecedor. Existe apenas um acesso privilegiado, naturalmente relevante. Para haver conhecimento, um processo bem mais complexo é exigido. Inicialmente, é necessária uma combinação de dados que gerem informação e só quando essa informação é interpretada, o que significa ser contextualizada e ligada a conceitos já existentes, passa a existir conhecimento. Depois, a inteligência implica reflexão sobre este conhecimento, comparando com outro conhecimento já adquirido, adotando estratégias que se podem delinear a partir daqui (Rivoltella, 2008b).

<sup>24</sup> São diversas as designações que fazem parte da retórica e dos discursos em torno destas matérias. Os vários termos utilizados para classificar uma nova sociedade emergente, da Informação, do Conhecimento, da Comunicação, reconhecem as implicações do advento, desenvolvimento e implementação dos novos media. Pérez Tornero (2008b) considera, no entanto, que a Sociedade Digital – outro dos epítetos utilizados – se refere mais ao futuro do que ao presente, “*são projetos, mais do que realidades*” (p. 294). Segundo o mesmo autor, a Sociedade Digital, uma espécie de *slogan* à sombra do qual se têm desenvolvido e justificado novas práticas, precisa de ser investigada com vista ao conhecimento das consequências que tem tido na nossa maneira de pensar a agir e quais as mudanças antropológicas que está a produzir.

Num relatório publicado pela UNESCO em 2005, *Towards Knowledge Societies*, coloca-se a seguinte questão:

Será que o objetivo da construção de sociedades do conhecimento faz algum sentido quando a história e a antropologia nos ensinam que, desde os tempos mais remotos, todas as sociedades têm provavelmente sido, cada uma à sua maneira, sociedades do conhecimento? (UNESCO, 2005: 17)

Aquilo que parece tão novo é afinal uma marca de todas as sociedades, mesmo daquelas comunidades que existiram antes de haver computadores e internet. As condições que os novos meios permitem são outras, e ter acesso a elas pode ser uma grande vantagem. Mas como chegar à informação, o modo como nos vamos apropriar dela e a forma como a vamos utilizar requer muito mais do que habilidades tecnológicas. E esse aspeto é decisivo para que cada um possa fazer as suas sínteses e dar um contributo válido para o enriquecimento da sociedade da informação. O modo como se acede, edita e partilha informação mudou (Cantoni & Tardini, 2008). E, para Rivoltella (2008b), o verdadeiro valor da internet não está nos documentos, mas nos contactos, pelo facto desses contactos permitirem, atualmente, entrar numa multiplicidade de grupos<sup>25</sup>.

No entanto, é perceptível que perspetivas críticas de uma visão tendencialmente favorável à sociedade da informação não fazem parte do debate nos discursos públicos. Investigação com resultados que colocam em questão alguns dos fundamentos da sociedade da informação podem até ser reconhecidos, mas um conjunto de razões políticas e económicas acabam por evitar que tenham consequências relevantes na elaboração deste tipo de políticas (cfr. Mansell, 2010:10).

## O determinismo tecnológico

A “visão *mainstream*” (Mansell, 2010: 1) ou a retórica habitual em torno da sociedade da informação (ou economia do conhecimento), atribuindo um tal poder a uma força sem forma, que é a informação, apresenta uma perspetiva que parece atribuir à tecnologia corpo e vida, como se pudesse existir independentemente da atividade humana, nota Buckingham (2007a: 90). Este professor inglês critica a visão de alguns investigadores, nomeadamente de Don Tapscott<sup>26</sup>, marcada por um ‘determinismo tecnológico’. “Nesta perspetiva, a tecnologia é vista como uma força de certa forma independente da sociedade humana que atua sobre ela a partir do exterior” – refere o investigador londrino (Ibidem). Manuel Pinto alertou para este

<sup>25</sup> De acordo com Rivoltella (2008b: 18), a construção do conhecimento na *web* depende em grande parte da interação estabelecida dentro da rede, ou seja, “quanto mais gente está conectada, mais possibilidade existe de construir conhecimento”.

<sup>26</sup> Don Tapscott é autor de obras de referência como *Grown Up Digital*, acumulando as funções de palestrante requisitado com as de consultor de empresas.

determinismo tecnológico a partir da constatação de uma “deriva tecnocêntrica” da própria educação para os media e as consequências que tal visão pode acarretar:

Um tal tecnocentrismo (expressão de modalidades de ação e de conceções referenciáveis ao “determinismo tecnológico”) resvala facilmente para formas mais ou menos dissimuladas de tecnocracia. Ora a tecnocracia é, por sua vez, uma forma de dissimulação do poder e dos interesses de quem controla a técnica e a produção tecnológica. (Pinto, 2003: 133)

Para Pinto, existem tanto nas orientações mais encantadas como nas mais reticentes às tecnologias “uma matriz comum de forte pendor determinista” (Ibidem: 134). Em ambos os casos se pressupõe que a difusão e o uso produzem determinados efeitos, positivos ou negativos. “E este determinismo está presente, de modo por vezes subliminar, como marca forte dos programas que visam difundir as novas tecnologias de informação e comunicação na escola, e, mediante essa via, promover a inovação na educação” (Ibidem). No campo da educação, concretamente, o desenvolvimento da Sociedade da Informação tem sido utilizado como argumento para implementar as tecnologias na educação como forma de melhorar a aprendizagem (Erstad, 2007).

### A dimensão económica

A redução ao fator técnico, que menospreza a importância dos processos que são antes de mais sociais (Pinto, 2003), deve inquietar-nos pelo desperdício de uma oportunidade de capacitar as pessoas para um exercício de cidadania esclarecida e participada. Seria importante compreender quem são os que realmente beneficiam deste género de políticas, de que resultam programas de grande escala com vista à distribuição de tecnologias, para os quais os governos acabam por ter de gastar quantias avultadas. De facto, “constitui um contrassenso despendar vastas somas de tempo, dinheiro e energia em grandes programas de fornecimento de tecnologias de comunicação e informação, sem uma perceção clara de que tais equipamentos e redes são da ordem dos meios e não das finalidades” (Pinto, 2003: 136).

Os aspetos económicos têm desempenhado um papel relevante no desenvolvimento destas políticas. Pelos anos 90, alguns economistas concluíram que a criação de conhecimento era um importante *driver* da economia que sustenta a visão da sociedade da informação. Muitas vezes, estas políticas concretizam-se em países periféricos, com menos recursos económicos e que procuram a afirmação por via do impacto das tecnologias. Quando esses recursos são usados para o investimento em TIC, ou para promover competências para os seus usos, seria fundamental que se apoiassem e recorressem aos conhecimentos da investigação para garantir que as estratégias de investimento são compatíveis com as aspirações de desenvolvimento nos seus respetivos contextos locais (cfr. Mansell, 2010: 1; 7).

Estas ideias têm vindo a ser apontadas por investigação desenvolvida nomeadamente nas áreas das ciências sociais, mas as suas conclusões exercem pouca influência na hora dos decisores políticos lançarem e implementarem estratégias de desenvolvimentos das tecnologias. Talvez a própria investigação necessite de ser mais incisiva e trabalhar com evidências, pois é

fundamental criar um espírito capaz de “interrogar as concepções e propostas instrumentalistas, modernizantes e tecnocráticas que parecem conquistar hoje os discursos e as orientações de vários setores-chave da União Europeia e de diversos ministérios da Educação” (Pinto, 2003: 134-135).

Aceder às tecnologias, a mais e melhor informação, a internet cada vez mais célere, “pode ser condição necessária, mas não suficiente na formação dos cidadãos nas sociedades dos nossos dias”, revela o investigador Manuel Pinto (2003: 135). É fundamental “passar pelas tecnologias, mas para visar mais largo e mais longe: as lógicas e os interesses de que emergem, as tendências que nelas se detetam, as linguagens e os formatos a que recorrem, os usos sociais e formas de apropriação a que dão lugar” (Ibidem).

### **Da inclusão digital à cultura de participação**

O desígnio da inclusão digital ou o combate ao fosso digital aparece muitas vezes enunciado como bandeira das políticas tecnológicas da educação. Buckingham (2003a) questiona o papel da escola para esbater as diferenças e não criar uma nova divisão, quando não consegue fazer uma ligação entre a utilização das tecnologias no ensino e os usos que os jovens fazem fora do ambiente escolar. O que acontece dentro da escola continua a não ter muita ligação com o que acontece fora dela. A atividade em casa, “muito menos limitada e restritiva” (Buckingham, 2007a: 95), revela que os usos estão relacionados com os jogos, ferramentas de comunicação, redes sociais; na escola, pelo menos na aula de TIC, predomina o processador de texto e a folha de cálculo. Por um lado, é normal que as crianças não se entusiasmem com esta discrepância, pois a escola pode não trabalhar sobre aquilo que é sua experiência de consumo. Por outro lado, investigações que comprovam estas diferenças nos usos, e sobretudo um desligamento da utilização que as crianças e jovens fazem dos media digitais fora da escola, confirmam a ideia de que a utilização da tecnologia nas escolas pode servir para acentuar as desigualdades entre os estudantes, mais do que combatê-las (cfr. Buckingham, 2007a: 96).

Esta é uma perspetiva que não predomina, ou não tem sequer lugar, nos discursos dos decisores políticos em torno da implementação dos media digitais na sociedade, sobretudo através da escola. Mas há quem defenda que a sociedade da informação não é suscetível de ser universalmente benéfica para todos da mesma forma – ideia que, como se disse, tende a ter pouca ou nenhuma influência no momento de definir estratégias de implementação das tecnologias (cfr. Mansell, 2010: 9). Estas possíveis novas formas de desigualdades exigiriam respostas políticas mais reflexivas, que passariam necessariamente por outra forma de problematizar a realidade, em vez de tomar como óbvio que o acesso às tecnologias combate o analfabetismo digital. As pressões são muitas, quer locais quer externas: ficar bem no retrato que se envia para as instituições europeias, colaborar com grandes empresas multinacionais de base tecnológica, resolver problemas que são estruturantes. Para além disso, estas estratégias requerem tempo e os ciclos eleitorais, com menos de quatro anos entre a tomada de decisão e a recolha dos frutos dessas políticas, exigem respostas céleres.

As questões do acesso são importantes, como já ficou claro, mas é fundamental ir além do pensamento simplista e dualista que é característica de muitos estudos sobre o “fosso digital” (Mansell, 2010:17). “No quadro de um discurso geral de modernização e inovação das escolas e do ensino-aprendizagem, tornou-se corrente a ideia de que a exclusão do acesso e da eficiente utilização da internet é sinónimo de exclusão social e cultural” (Pinto, 2003: 133). E é uma evidência que esse é um fator de exclusão – não poder usar as tecnologias. “Contudo, convém sublinhar que é bem mais fácil enveredar por discursos e práticas que, consciente ou inconscientemente, alimentam e ampliam novos mitos como o da comunicação automática e universal, do que se interrogar sobre o que significa entrar – como leitor ou escritor – no grande ciber-oceano informativo” (Ibidem).

É óbvio que os desenvolvimentos atuais da tecnologia apresentam inúmeras oportunidades para as crianças, mas “esses desenvolvimentos só podem ser adequadamente compreendidos à luz de outras mudanças – por exemplo, na política económica da cultura das crianças, as políticas sociais e culturais que regulam e definem a infância, e todas as realidades sociais e vidas das crianças. (...) Faz pouco sentido isolá-las umas das outras” (Buckingham, 2007a: 91).

Outro tema que tem suscitado grande discussão académica é a participação nos media, e pelos media (destacando-se autores como Espen Ytterberg; Gunn Sara Enli; Nico Carpentier; Henry Jenkins), não só a especificidade do termo ‘participação’, mas o modo como se materializa, quais as formas de o fazer e quem está em condições de participar. Existe uma perceção de que as tecnologias têm potenciado a participação dos cidadãos, sobretudo aos jovens, fazendo-os comungar e contribuir para uma “cultura de participação” (Jenkins, 2006). Todavia, não é evidente que as crianças estejam a ser capacitadas como cidadãos no que toca ao uso das tecnologias: muito poucos usam os media digitais para se envolver na participação cívica, para comunicar a sua visão a uma vasta audiência, ou a envolver-se na atividade política (cfr. Buckingham, 2007: 92).

A participação não acontece apenas porque a tecnologia está disponível. Por vezes, faltam conhecimentos sobre funcionalidades e ferramentas para isso acontecer, mas também se deve a fatores que não têm uma relação direta com um domínio técnico. Há processos de compreensão mais complexa que estão para além do aspeto tecnológico. Por exemplo, não é evidente a ideia de que os conteúdos veiculados pelos media não são naturalmente neutros: eles representam o mundo de uma determinada forma e não de outra e com isso tendem a servir o interesse de quem os produz (Buckingham, 2007: 101). Destrinçar ideias como estas implica uma verdadeira capacitação como vêm defendendo diversos investigadores (cfr. Buckingham, 2003c; Livingstone, 2004a; Pérez Tornero, 2005; Aguaded, 2007; Carlsson, 2010), que vai muito para além de uma ‘literacia de menus e botões’ ou dos ratos e teclas (Gutiérrez, 2003).

A participação pode ter uma outra dimensão, mais relacionada com a atividade da própria democracia. É agora amplamente reconhecido que os media desempenham um papel vital na promoção dos valores democráticos em toda a Europa, nomeadamente através da promoção da coesão social, da diversidade e da acessibilidade pluralista cultural. Como referem Celot & Pérez Tornero (2009: 9), e ficou claro no capítulo 3, instituições internacionais, como a Comissão



Europeia, o Parlamento Europeu, o Conselho da Europa e a UNESCO encorajam fortemente a que os cidadãos participem no processo de tomada de decisão que tanta influência tem na qualidade de vida pública do dia-a-dia. Esta forma de participação está mais voltada para o processo político e para a intervenção cívica, notando o papel que os media, nomeadamente as plataformas digitais, desempenham no sentido de dar voz às pessoas para se fazerem ouvir nos novos fóruns de discussão. Dar opinião, fazer contestação, tentar influenciar ou captar a atenção para um determinado assunto ou problema, isso requer, para além da vontade, um entendimento e um conhecimento dos canais de comunicação, e necessita de ser conjugado com outras qualidades pessoais, pois a assertividade da participação determinará a eficácia da mesma.

Como nota de conclusão deste ponto, sublinha-se a importância da capacitação das crianças, que vai para além de providenciar o acesso às tecnologias. “A combinação de ‘infância’ e ‘tecnologia’ serve como uma poderosa chamada de atenção para as esperanças e os medos relativamente à mudança social”, refere Buckingham (2007b: 90). Mas a mudança social não se opera apenas pela simples distribuição de tecnologias ou pela banda mais ou menos larga de acesso aos conteúdos da internet. Esse poder sedutor que exerce a tecnologia pode cavar um fosso difícil de tapar, se não considerar as diferenças que os contextos de cada pessoa, ora limitam e condicionam, ora potenciam a vontade e os instrumentos para participar ativamente na sociedade.

O acesso deve ser combinado com trabalho, competências e as tradicionais literacias necessárias para funcionar habitualmente em sociedade. As questões ligadas ao acesso precisam, pois, de ser repensadas em termos de uma ampla gama de recursos de competências (cfr. Mansell, 2010: 22). É sobre essas competências que nos detemos de seguida.

## 2. A centralidade das competências: vantagens e limitações

É em torno das competências que gravitam muitas das preocupações dos responsáveis políticos, desenvolvendo, por isso, estratégias capazes de fomentar nas crianças e nos jovens as capacidades necessárias para tirar proveito dos meios digitais.

**A técnica não é tudo, mas é determinante** – Não se detendo apenas em atributos técnicos, este tipo de conhecimento é, ainda assim, fundamental. Dominar as ferramentas para aceder à informação e estabelecer comunicação é matéria que não pode ser descurada, caso contrário podemos ter alguém com uma perspetiva crítica relativamente à escrita, mas sem saber realmente escrever. “As crianças precisam de desenvolver competências técnicas. Precisam de saber como fazer *log on*, como se pesquisa, a aprender a usar vários programas, a focar uma

câmara, a editar um vídeo, a fazer alguma programação básica, e por aí fora” (Jenkins, 2006: 20).

Há quem defenda que os jovens podem adquirir certas competências digitais apenas por si próprios, sem a intervenção e supervisão de adultos – assinala Henry Jenkins (2006). Mas a ideia de que as crianças já ‘sabem tudo’ revela uma perspetiva errónea daquilo que acontece na maior parte das vezes. Como reconhece Buckingham (2007b), as crianças fazem um uso limitado das máquinas que têm disponíveis.

O estudo europeu Mediappro (2006) indica que os jovens pensam que deviam usar mais a internet mais na escola e gostariam que os professores lhes ensinassem mais sobre a internet, nomeadamente a pesquisar melhor a informação. Uma das conclusões do estudo é, precisamente, a de que se aprende pouco na escola sobre isso. Um dos fatores que concorre para esta situação é a falta de competências por parte dos professores, acreditam Bevort & Breda (2008). Erstad (2007), a propósito da inclusão da literacia digital como um tópico fundamental nos *curricula* de alguns países de todo o mundo (Nova Zelândia, Hong Kong, Escócia, Finlândia, Noruega), refere que vários desafios se colocam, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de conteúdos digitais, ao acesso à tecnologia e conceções de aprendizagem, mas também relativamente às competências dos professores, nomeadamente a destreza técnica.

Não se pode esquecer a parte mais ligada à utilização das ferramentas, pois prestar atenção apenas a questões cognitivo-conceituais pode ser inibidora de se passar à prática. Importante, e até eficaz, é não isolar a aprendizagem da técnica de outras componentes, como a dimensão do sentido crítico e os objetivos comunicacionais.

Para as crianças e para os jovens, a utilização das tecnologias com o intuito de construírem relações e significados (Fantini & Girandello, 2008) passa por questionar os usos, tornar-se mais crítico e criterioso nas escolhas e tirar mais proveito da panóplia de oportunidades que os media digitais apresentam. Produzir conteúdos e difundi-los via internet não está ao alcance de quem não conhece os programas convenientes ou o seu funcionamento, mas requer igualmente uma reflexão sobre o sentido daquilo que se está a fazer e como lidar com o poder de que cada um pode dispor. Como defendem Cantoni & Tardini, (2008: 34), “ser capaz de aceder às novas formas de escrita, baseadas em nos novos dispositivos, é algo que não pode destinar-se apenas aos ‘escribas digitais’”.

**Sentido crítico não é apenas criticar** – Jenkins (2006: 56) identifica dez novas competências que os jovens devem adquirir para poderem ser “participantes plenos, cativos, criativos e éticos nesta cultura participativa emergente”. São elas o jogar, a performance, a simulação, a apropriação, o exercício de várias tarefas ao mesmo tempo, o pensamento distribuído, a inteligência coletiva, a avaliação, a navegação por diferentes media, a conexão. O sentido crítico é uma das dimensões que vai estando presente ao longo da descrição que o autor faz desta proposta de abordagem das competências no mundo digital.

A competência crítica é o aspeto mais importante da relação do indivíduo com os media, pois condiciona a forma com a pessoa se apropria e interage com eles. Inclui a compreensão dos conteúdos dos media e a sua função; o conhecimentos deles e da sua regulação dos media e está relacionado com o comportamento do utilizador (cfr. Celot & Pérez Tornero, 2009: 92). O conhecimento dos direitos do utilizador, mas também dos deveres, nomeadamente o respeito pela autoria da informação, uma atitude de respeito e cívica, ou formas de autoproteção, através do recurso a mecanismos de defesa e de regulação, são alguns dos aspetos considerados relevantes para o sentido crítico. A capacidade ou pensamento crítico fazem parte da trilogia que alguns autores defendem para a atitude a desenvolver face aos media, também conhecida com 3 C's: crítica, cultural e criativa (Burn & Durran, 2007).

Esta ideia de ser crítico não pretende ser tomada na aceção que o termo tem de rejeição. Pode implicar isso, mas o sentido do pensamento crítico não procura promover apenas o apontar dos defeitos presentes nos media, o sublinhar do que é negativo e pernicioso, levando ao não consumo. Embora isso já acontecesse com os media tradicionais, as novas tecnologias têm o potencial de despertar diversos medos, sobretudo nos agentes educativos, que os levam a adotar uma perspetiva protecionista.

Graças ao poder que os media exercem sobre as pessoas – a relação de cada um com o mundo estrutura-se em função das informações recolhidas através dos media, que, “uma vez integrados, modificam profundamente o nosso comportamento e o nosso imaginário” (Gonnet, 2007: 57) –, as instituições que detêm tradicionalmente a missão e o poder de educar, o caso da família, da escola, da religião, etc., já não são os únicos agentes responsáveis pela transmissão de valores. Com o poder que é atribuído às tecnologias, as dinâmicas de proteção podem sobrepor-se a uma tentativa de preparar as crianças para a autonomia na relação que estabelecem com os meios digitais. A Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2007 refere a este propósito que “as pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório”. De acordo com esta passagem, a melhor forma de se protegerem as crianças e os jovens é incutir nelas a capacidade de observar, consumir, usar, participar criticamente no espaço público através dos meios.

**A relação com a informação** – Com as possibilidades da *web* social – nomenclatura que coloca em destaque o papel que as pessoas têm na criação de informação na internet (também conhecida por Web 2.0) –, em que o utilizador pode ser também o autor, e o que era privado tende a ser público, a pesquisa na *web*, já antes bem complexa, torna-se agora simultaneamente mais volumosa mas também mais rica. Uma das faces mais visíveis desta ideia é a Wikipédia, que coloca, em potência, cada um no papel de especialista. E, em muitos casos, muito justamente. Mas a avalanche informacional introduz depois problemas ao nível da seleção de informação. Pesquisar na *web* não é fácil; ensinar a pesquisar na *web*, tampouco. O papel do

educador pode assumir um grande relevo, mas é desde logo de exigência elevada, pois os avanços tecnológicos são rápidos: apresentam grande potencial, mas também são imprevisíveis nos desafios que convocam, sendo exigente acompanhar estas mudanças.

Cada vez que surge uma nova ferramenta é necessário investir tempo para permanecer atualizado, o que será mais fácil para os que já dominam as técnicas de pesquisa, e ainda fará sentir mais perdido quem não tem esse domínio. Pesquisar é, desde logo, utilizar ferramentas, por isso é preciso conhecê-las minimamente, o seu potencial e descobrir novos horizontes de aplicação. Depois, para além do apoio ao aprendente, é importante fomentar a participação e colaboração, que podem não surgir automaticamente: é preciso provocá-las. Sara Pereira considera fundamental “trazer para a discussão a necessidade e a importância do sistema educativo promover a formação de consumidores críticos que não se deixem 'empanturrar de' ou 'afogar na' informação. É fundamental saber o que fazer com tanta informação, aprender a controlá-la, saber filtrá-la e usá-la” (Pereira, 2000a: 28). Uma simples ida ao motor de pesquisa *Google* vai-se tornando uma opção mecânica, mas não é de forma alguma suficiente para uma pesquisa abrangente. É necessário, agora, conjugá-la com novas ferramentas.

Voltando ao exemplo já referido: tal como quando se está numa biblioteca, o facto de termos muitos livros acessíveis a um esticar de braços, isso não faz de nós nem mais inteligentes, nem mais conhecedores. Apenas temos um acesso privilegiado. Estar numa gigantesca biblioteca, obriga a pensar como chegar à informação que procuramos, como distinguir o ‘trigo do joio’, como se apropriar dela e como vai ser utilizada. Isto requer muito mais do que habilidades tecnológicas. E esse aspeto é decisivo para que cada um possa fazer as suas sínteses e dar um contributo válido para o enriquecimento da tal sociedade da informação.

Assume especial destaque a capacidade para julgar da fiabilidade e da credibilidade de diferentes fontes de informação (Jenkins, 2006). Para além disso, este tema da pesquisa pode ser visto de uma objetiva mais distante, que é a de “considerar processos e técnicas de orientação, de permanentemente interrogar os porquês das viagens próprias e alheias. Sem este quadro programático, não será difícil deixar-se conduzir pelo chamariz das sereias, esquecendo os adamastores” (Pinto, 1999: 338). Ainda na metáfora do oceano de informação em que navegamos, Casanova (2007: 3) defende a importância de “saber definir rotas e destinos”. Caso contrário, corre-se o risco de navegar à deriva, se não mesmo imergir em tanta informação, ou, quando muito, permanecer um navegador de terra à vista, sem margem de manobra para aventuras, e, por isso, sem a possibilidade de realizar grandes descobertas.

Pereira (2000: 28) destaca a necessidade de se saber lidar e compreender os media, de se saber apropriar da informação, e de conseguir produzir conteúdos: “ter a capacidade de distinguir fantasia da realidade; distinguir informação útil da não útil, a verdadeira da falsa; compreender que as mensagens dos media são construções com determinados objetivos; compreender o papel económico, político, social e cultural dos media na comunidade local e global”. É fundamental estar em permanente alerta para destrinçar o que nos dizem os media, mas simultaneamente o que nos querem dizer.

E é também importante saber o que nós queremos e podemos dizer e a forma mais adequada para o fazermos. A educação para os media pode ser uma forma de contribuir para alterar os próprios produtos oferecidos pelos media ou os seus conteúdos através, por exemplo, da participação das crianças (Pereira, 2000a). A produção de informação acaba por atingir um outro objetivo: compreender o que está por detrás do produto final. Para Manuel Pinto (2003), também a produção poderá ajudar na compreensão dos media e poderá constituir-se como forma de promover e assegurar acesso a uma participação ativa, procurando incentivar a tomada de consciência dos modos distintos de comunicar, de desenvolver competências de expressão e de comunicação para fomentar uma participação ativa e esclarecida.

Para este processo, tanto de consumo como de produção, é fundamental considerar a dimensão ética, como já mencionado no segundo capítulo. Tornar-se mais reflexivo sobre as escolhas que fazem como participantes e comunicadores e o impacto que podem ter nos outros, e neles mesmos, torna-se indispensável para preservar a privacidade de cada pessoa, bem como o respeito por aquilo que foi produzido por outrem. Para Jenkins (2006: 17), este tema é crítico, pois “os jovens estão a criar novas formas de expressão que nem sempre são compreendidas pelos adultos e como resultado recebem pouca orientação ou supervisão dos adultos. As implicações éticas destas práticas emergentes são difusas e mal definidas”.

### **Uma visão europeia das competências digitais**

No seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão Europeia construiu num quadro europeu de competências básicas a desenvolver através da aprendizagem ao longo da vida, tendo seguido, para essa definição de competências básicas, trabalho realizado por outras instituições sobre esta mesma matéria (cfr. Comissão Europeia, 2004). No panorama das principais competências consideradas necessárias para todos na sociedade do conhecimento, as competências digitais são relevadas como fundamentais, descritas nos seguintes termos:

A competência digital envolve a utilização segura e crítica dos media eletrónicos para trabalho, lazer e comunicação. Estas competências estão relacionadas com o pensamento lógico e crítico, relacionadas com um alto nível de capacidade de gestão da informação e de uma boa capacidade de comunicação. No nível mais básico, as competências em TIC incluem o uso da tecnologia multimédia para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, e para comunicar e participar em redes através da internet. *(Comissão Europeia, 2004: 7)*

Considera-se que a aquisição de competências-chave por todos é necessária para a realização de três objetivos fundamentais que são alcançáveis quer ao nível do indivíduo, quer ao nível de sociedade. A saber (cfr. Comissão Europeia, 2003a: 11):

- 1) **Realização pessoal e desenvolvimento ao longo da vida (capital cultural):** as competências-chave devem permitir que as pessoas tenham objetivos individuais na vida movidos por interesses pessoais, as aspirações e o desejo de continuar a aprender ao longo da vida

- 2) **A cidadania e a inclusão ativa (capital social):** estas competências-chave devem permitir que todos participem como cidadãos ativos na sociedade;
- 3) **Empregabilidade (capital humano):** a capacidade de cada pessoa para conseguir um emprego digno no mercado de trabalho.

Celot & Pérez Tornero (2009), num estudo realizado para a Comissão Europeia sobre a ponderação de critérios para avaliar a literacia dos media, recordam, precisamente, que a Agenda de Lisboa assumia que a Europa pretendia uma economia competitiva numa dimensão global, os seus cidadãos precisavam de desenvolver competências para serem capazes de participar na economia e numa sociedade da informação cada vez mais globalizada. O estudo reconhece que essas competências estão relacionadas com a dimensão de poder aceder ao mundo digital mas também de ser capaz de participar. A Agenda Digital reforça essa ideia da necessidade de desenvolver competências para preparar os cidadãos para novas formas de trabalho.

A comprovar esta ideia, encontra-se a Diretiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2007, que estabelece a obrigação de a Comissão apresentar os níveis de literacia dos media em todos os Estados na UE, como refere o Artigo 26º (já anteriormente referido).

No estudo coordenado por Paolo Celot para a Comissão Europeia, é proposto um conjunto de critérios para a medição desses níveis de literacia, tendo sido desenvolvido um instrumento para esse fim, já aplicado em vários países. O relatório do estudo evidencia a importância e a centralidade das competências em todo este processo. Na descrição do instrumento de mediação dos níveis de literacia, existe uma interessante e exaustiva descrição, com ilustração de alguns exemplos, das competências individuais<sup>27</sup> (cfr. Celot & Pérez Tornero, 2009: 34-44).

### **A centralidade das competências – que frutos?**

O conceito de literacia, tradicionalmente ligado ao alfabeto ou a um código linguístico, através da leitura, da escrita, da compreensão e dos media impressos, foi alargado e, atualmente, abrange capacidades e competências relacionadas com a descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidos (cfr. Vieira, 2008: 193).

---

<sup>27</sup> As competências individuais são, a para os fatores contextuais, as duas dimensões da literacia dos media. Para os autores, na primeira dimensão incluem-se a capacidade de exercer certas competências, abrangendo o aumento de níveis de consciencialização, o pensamento crítico e a competência para produzir e comunicar uma mensagem. São competências pessoais e sociais. Na segunda dimensão, encontra-se um conjunto de fatores externos que podem afetar as competências individuais, como a disponibilidade da informação, as políticas relacionadas com a educação, os media, bem como o papel desempenhado pelos diversos 'stakeholders' da comunidade, relacionados com estas matérias (cfr. Celot & Pérez Tornero, 2009: 7).

Pelo que foi exposto, a alfabetização digital assume-se como uma via de inclusão, capaz de promover a igualdade no acesso a ferramentas que desenvolvem competências de comunicação e conhecimento, essenciais para uma integração plena na sociedade. Por exemplo, o acesso à informação e a novas formas de aprendizagem, como o *e-learning*, requerem novas competências digitais. Abrem-se novas possibilidades de aceder à aprendizagem, mas para isso são necessárias novas competências (Varis, 2005). É, pois, fundamental promover um conhecimento crítico e aprofundado das funções dos meios digitais, relacionando-os com as oportunidades e benefícios que proporcionam. Esta compreensão poderá ajudar na aquisição de mais e melhores competências técnicas (Pérez Tornero, 2004b).

Fica também evidente uma assunção da centralidade das competências, bem visível na definição dos próprios conceitos, seja de literacia digital ou de literacia dos media, e até da sociedade da informação – termos para os quais não existe um consenso, como já foi referido. Eis alguns exemplos, que funcionam ao mesmo tempo como mnemónica para permanecer mais facilmente na memória: os 3 C's – *Cultural*, *Crítico* e *Criativo*; os 5C's – acrescenta-se *Compreensão* e *Cidadania*; os 3P's *Proteção*, *Promoção* e *Participação* (cfr. Celot & Pérez Tornero, 2009: 10).

Será que se pode, com isto – a preponderância das competências no próprio entendimento conceptual –, concluir que existe uma perspectiva utilitarista das novas literacias?

Veja-se o documento que a Comissão Europeia produziu, em 2007, 'Uma Abordagem Europeia da Literacia Mediática no Ambiente Digital', com o qual pretende atualizar a ideia de educação para os media nos ambientes *online*:

Entende-se por educação para os media no ambiente em linha: proporcionar aos utilizadores ferramentas que lhes permitam avaliar de modo crítico os conteúdos em linha; desenvolver a criatividade e as competências de produção no domínio digital e incentivar a tomada de consciência para as questões dos direitos de autor; assegurar que todas as pessoas usufruam dos benefícios da sociedade da informação, inclusive as pessoas desfavorecidas por falta de recursos ou de formação, por causa da idade, do sexo, da etnia ou de deficiência (infoacessibilidade) ou ainda por viverem em zonas menos favorecidas (todas elas estão abrangidas pela iniciativa infoinclusão); dar a conhecer o modo como os motores de pesquisa funcionam (prioridades na ordenação das respostas, etc.) e ensinar a utilizá-los melhor. (p.8)

Como se verifica, a definição da educação para os media relacionada com os ambientes online está concentrada nas competências que daí podem resultar para os utilizadores: ter em conta a qualidade dos conteúdos; conseguir 'escrever' nos ambientes digitais, respeitando os direitos autorais; proporcionar acesso a todos para poderem tirar benefício destes bens, aprender a pesquisar melhor. Parece evidente o sentido prático desta definição, como se concluiu através da análise dos documentos da UE no Capítulo 3.

Se estabelecermos uma ligação à literacia tradicional, o discurso das competências pode ser redutor. É limitado circunscrever a literacia a um conjunto de competências sem observar as práticas sociais, limitando a atenção apenas à ligação que o escritor estabelece com o texto, esquecendo o contexto interpessoal no qual o encontro acontece (onde é lido o texto, com quem,

e porquê), bem como todo o processo social e económico que determina como o texto é produzido e como circula (cfr. Buckingham, 2007b: 149).

Foram já referidas as dificuldades em implementar a educação par os media, como reconhecem vários documentos designadamente da Comissão Europeia. Sem cair num funcionalismo tecnológico, pode ser legítima a leitura de que, tendo em conta dificuldades em passar os princípios defendidos pela literacia do media tanto para os discursos, mas sobretudo para a prática, se procure evidenciar o seu carácter pragmático e consequente na vida dos cidadãos. Com efeitos na vida de cada um, ao nível social, na melhoria de condições de vida, não esquecendo as económicas. Enfim, em última análise, algo que pode contribuir para uma maior realização pessoal.

Fica a dúvida se as preocupações que ocupam os vários agentes nos países-membros, no sentido de dar cumprimento à referida Diretiva, para avaliar os níveis (competências?) de literacia dos media, trarão uma ampla implementação da educação para os media. A UE demonstrou ser capaz de aprender com as experiências menos conseguidas, como referem (Junge & Hadjivassiliou, 2007), a propósito das iniciativas relacionadas com a literacia digital. Por outro lado, seria bom não esquecer logo na nascente os alertas nesse sentido. Veja-se o que diz Buckingham (2007b: 149): “o sentido de literacia está aberto para ser negociado e debatido: não é algo que possa facilmente ser reduzido a um conjunto de competências que possam ser ensinadas em termos abstratos e, de seguida, aplicadas e testadas”.

No seguimento deste processo se saberá se o discurso e a centralidade nas competências dará os frutos desejados. De acordo com Frau-Meigs & Torrent (2009), o objetivo de iniciativas como esta passa, antes de mais, por sistematizar algumas das práticas mais importantes que existem a nível local. Espera-se, por isso, que este processo possa servir como uma ferramenta de diagnóstico e guia inspirador para implementar e avaliar políticas em países que pretendam estabelecer seus próprios programas.

A terminar este ponto acerca das competências, importa ainda sublinhar a importância que a comunicação pode assumir para a compreensão do quadro complexo das competências digitais. Para alguns autores, o denominador comum e a chave-mestra para a compreensão de todas as dimensões elencadas é a **comunicação**. Com todos os meios que temos à disposição, a análise à presença dos media no quotidiano de cada pode partir da seguinte questão: como avaliar a qualidade da comunicação que cada um estabelece?

Manuel Pinto sublinha que o centro da gravidade deve estar não tanto nos media e nas tecnologias mas “na comunicação e nos processos e competências nela implicados” (Pinto, 2003: 6). Para este investigador, “é o desenvolvimento de competências e de práticas comunicativas ao âmbito individual e grupal, e a promoção de uma cultura de comunicação na escola, na família, no movimento ou associação local, que deveria ser procurado e promovido” (Ibidem: 135). Nelson Vieira fala em valorizar e incluir “os conhecimentos e capacidades necessárias para produzir e compreender diversos tipos de comunicação” (Vieira, 2008: 194).



Assinala Wolton (2009) que a informação existe sem pessoas e a comunicação não. Na comparação que estabelece entre informar e comunicar, Wolton questiona-se sobre a primazia dada à informação, em detrimento da comunicação. Se a informação estimula o espírito crítico, como é que, tendo acesso à informação, isso acaba por não acontecer, pelo menos da mesma maneira com todos? Não basta informar para comunicar – refere ainda o mesmo autor.

Recorrendo a Jenkins (2006: 18), dir-se-ia que vivemos um aparente paradoxo. Num ambiente cada vez mais digital, são as ‘tradicionais’ competências sociais e culturais que desempenham um papel fundamental nesta nova paisagem mediática, e necessitam do apoio das famílias e dos professores, mas também das políticas e de toda a sociedade civil.

### **3. Representação da infância e das crianças**

São vários os epítetos atribuídos às crianças, como é o caso de “Net Generation” (Tappscott, 1998; Brown, 2005), Geração Digital (Gros, 2003), “Screenagers” (Alves, 2005), só para referir alguns. Mas é em 2001 que surge talvez a mais famosa expressão, criada por Mark Prensky, e que entrou no discurso de diversos setores, educadores, investigadores e decisores políticos – trata-se de ‘Nativos Digitais’. Graças ao *habitat* onde nascem e se desenvolvem, muito marcado pela presença das tecnologias, dos ambientes digitais dos jogos, dos aparelhos móveis e da internet, acabam por desenvolver características diferentes daqueles que cresceram num outro tipo de ambiente onde não existiam estes meios. Os mais velhos podem, quando muito, fazer uma passagem do analógico para o digital, não perdendo, por isso, o sotaque próprio daqueles que aprendem uma língua nova já em idade adulta. Prensky apelida-os de “emigrantes digitais”.

Esta metáfora, que tem tido uma ampla influência no debate popular (Buckingham, 2007a: 87), tem o mérito assinalável de ter conseguido criar uma expressão que resolve a dificuldade que se sente na tentativa de explicar as mudanças que os novos media foram introduzindo na sociedade. O paralelo nativos-emigrantes digitais materializa essa base de entendimento pois traduz numa imagem simples e facilmente perceptível as mudanças que se têm sentido.

Convicto das alterações sentidas ao nível do acesso à informação, à forma como se aprende, quer mesmo ao nível da própria relação que se estabelece não só com os outros, mas com a própria tecnologia, Prensky (2001: 1) acredita que os jovens mudaram radicalmente, por isso alerta que “os alunos de hoje já não são as pessoas para quem o sistema educativo foi pensado”. A forma como os *curricula*, a escola e todo esquema mental dos professores e as suas estratégias educativas já não estão, nesta perspetiva, adequadas às exigências que se colocam às crianças dos nossos dias. Por outro lado, naquilo que se pode observar nos discursos públicos relacionados com programas e medidas de implementação das tecnologias na educação, facilmente se constata uma associação do rótulo de nativos digitais às gerações mais novas. Importa equacionar as consequências que podem advir da colagem de tal etiqueta às crianças, nomeadamente no que concerne ao processo de criação de políticas tecnológicas

da educação. É esta a questão que dá o mote à introdução de alguma reflexão em torno da infância e da sua relação com os media digitais.

É evidente que as novas gerações dos países mais evoluídos nascem e crescem agora neste ambiente mediático, que se apresenta como realidade ‘natural’ e ‘transparente’ (Casanova, 2007; Pinto, 2000a). Mas, como tem chamado a atenção o investigador Henry Jenkins, não será correto etiquetar toda uma geração como se fosse uma categoria homogénea e como se os tais ‘nativos’, pelo facto de o serem, não carecessem da formação para a abordagem crítica das tecnologias (Pinto, 2008). “A realidade é ao mesmo tempo mais prosaica e mais complexa”, defende Buckingham (2007a: 75), em relação a este mesmo propósito. É importante termos presente as formas diferenciadas e assimétricas de acesso dos cidadãos à informação e à comunicação, não só a nível económico, mas também a nível social, cultural e educacional, refere ainda Sara Pereira (2000a).

Alguns equívocos que esta expressão dos nativos digitais pode criar estão relacionados com uma representação errónea da relação que as crianças estabelecem com as tecnologias. Por um lado, acredita-se que as crianças são muito hábeis com as tecnologias, o que se traduz na frase corrente “*elas já sabem tudo*”. Olhando com mais detalhe, sobretudo através de investigações sobre a utilização que as crianças fazem das tecnologias (cfr. Nunes de Almeida *et al.*, 2008), facilmente se depreende que os usos que as crianças fazem são mais limitados do que se possa equacionar, necessitando de ser estimulados para além de um uso com vista à (‘simples’) fruição.

---

“As crianças tecnologicamente capacitadas, espécie de ‘cyberkids’, que vivem num imaginário popular podem existir; mas, mesmo que existam, são uma minoria, e são pouco representativas dos jovens como grupo. Em geral, há muito poucas provas de a internet a ser usada pelos jovens para desenvolver ligações globais: na maior parte dos casos, parece ser usada primariamente como um meio de reforçar ligações locais entre os pares.” (Buckingham, 2007a: 92)

---

Esta representação das crianças como uma espécie de *androids* sedentos das tecnologias pode criar equívocos capazes de condicionar a criação de estratégias de capacitação da utilização das tecnologias.

Num filme realizado por Tim Burtin, *Charlie e a Fábrica de Chocolate*, aparecem diferentes crianças, espécie de personagens-tipo, que representam a criança mimada, a obesa, a pobrezinha, a fútil e, ainda, a criança viciada em tecnologias, sobretudo em videojogos. Numa cena desta longa-metragem de 2005, aparecem este último menino e os seus pais a serem entrevistados pela comunicação social, donde se destaca as seguintes falas:

---

Pai: A maior parte das vezes não sei do que é que ele está a falar. Os miúdos de hoje, com toda esta tecnologia...  
Filho: (a jogar) Morre! Morre! Morre!  
Pai: ...não ficam crianças durante muito tempo.

---

Aquilo que refere o pai do menino viciado em videojogos vai ao encontro do que advoga Neil Postman (1982), o desaparecimento da infância, falando no ‘adulto-criança’, alguém que, graças aos media tecnológicos, aparenta ser adulto, ainda que outras capacidades, como as

emocionais, se assemelhem às da infância. “Esta tese do desaparecimento ou morte da infância deve ser encarada e compreendida dentro da época em que foi formulada”, no parecer de Sara Pereira (2004: 170), que assinala ainda que é óbvio que a infância tem sofrido alterações, graças também ao ambiente mediático que a envolve.

A noção de infância tem sido trabalhada especificamente em Portugal na sua ligação aos media. Em trabalhos anteriores realizados no nosso país, investigadores como Pinto (2000), Pereira (2004), Ponte & Afonso (2009) e Marôpo (2009), desenvolveram reflexão à volta da ideia de criança e da infância, sobretudo na sua relação com os media e, especificamente, com a televisão e com as notícias. “Os discursos de pais, professores, médicos, assistentes sociais, psicólogos, magistrados, etc., ecoam com frequência diferentes concepções e representações sobre as crianças” refere Pereira na sua tese de doutoramento (2004: 153). Nesta mesma investigação, aludindo a um trabalho realizado por Harry Hendrick, em 1990, são elencadas várias imagens<sup>28</sup> das crianças, isto é, diversas tipificações a que foram atribuídas as seguintes designações: a criança romântica, a evangélica, a operária, a delinquente, a aluna, a paciente médico-psicóloga, a criança membro da sociedade de bem-estar, a criança membro da família e a criança pública.

Com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, surge uma outra imagem, a da criança-cidadão. “Esta imagem é atualmente partilhada pelas diversas reflexões teóricas que procuram atribuir às crianças o estatuto de atores de pleno direito” (Pereira, 2004: 153). Também Marôpo (2009: 16) identifica como marco fundamental esta mesma Convenção: “a proposta é reformar valores, concepções e ideias, promovendo as crianças enquanto sujeitos com direitos à provisão, proteção e também a uma participação ativa na sociedade”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança apresenta três direitos fundamentais para as crianças: provisão, proteção e participação. E este último é um dos mais inovadores.

---

1. Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade (Artigo 23)

---

Marôpo (2009: 37-38), relativamente aos direitos de participação, destaca aquilo que implica a consideração de uma identidade das crianças como seres ativos: “esta condição deve motivar, por exemplo, uma atenção especial ao ponto de vista das crianças nas ações públicas para a infância. Nesse sentido, são justamente os direitos de participação, considerados a grande inovação da Convenção, os que afirmam a identidade da cidadania infantil”.

Esta ideia, ainda que esteja consagrada em lei, não parece assumir a relevância que deveria ter nas decisões que dizem respeito às crianças, como reconhece Qvortrup: “Os adultos afirmam

---

<sup>28</sup> Ponte & Afonso (2009), no seu trabalho da representação das imagens das crianças presente nas notícias, identificaram as seguintes imagens: a criança-aluno, a criança ameaçada, a criança maltratada e a criança investida.

que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem ter em conta as suas opiniões” (Idem, 1995: 9 apud Sara, 2004). Em muitos casos é o conceito de ‘necessidade das crianças’ que surge nos discursos, quer das famílias, quer dos profissionais e ainda nas instituições que eles representam, e é sobre este conceito que as suas políticas e práticas são construídas (cfr. Pereira, 2004: 163). E a visão que se tem das crianças condiciona a forma como se perspetiva a utilização das tecnologias para a aprendizagem (Buckingham, 2007a).

São diversas as formas de ser criança e esta diversidade estrutura-se a partir de fatores como o sexo, a idade, o nível sociocultural, a zona de residência, o grau de instrução dos pais, etc. Rompe-se uma ideia unitária da infância como categoria homogénea, subjacente a muitos discursos (cfr. Pereira, 2004: 170-171).

Por outro lado, as definições de infância nos discursos em torno das tecnologias na educação acabam por ser bastante diversas: a criança pode ser vista como tecno-experiente e altamente competente – quando comparada com o professor, que necessita urgentemente de a ‘apanhar’. A criança é representada como um aluno, ou um potencial trabalhador no futuro, que precisa de competências que os professores são chamados a desenvolver; ou a criança pode estar desencantada e, portanto, com necessidade de ter motivação que a tecnologia supostamente desencadearia (cfr. Buckingham, 2007a: 84).

Em todo o caso, muita da discussão popular e dos discursos parece situar-se em torno da criança-aluno e de uma infância digital. Será inquietante se na problematização das estratégias a implementar relativamente às tecnologias – e mais à frente será possível confirmar, ou não, estas hipóteses no Plano tecnológico da Educação – se partir de uma ideia unitária de criança, que se pode justificar por alguma desatenção à realidade ou, pior, na defesa de hipotéticos interesses circunstanciais, sejam políticos, sejam de ordem económica. Sara Pereira alerta para a possibilidade de diferentes visões se sobreporem, de acordo com conveniências:

---

“De acordo com os interesses em discussão no momento, as famílias, os meios de comunicação, os grupos de pressão, as entidades governamentais alternam entre a noção de ‘criança-agente’, ativa e crítica perante os conteúdos veiculados pelos media, e a de ‘criança-objeto’, passiva e vulnerável, a necessitar de proteção”. (Pereira, 2004: 155-6)

---

#### **4. Media digitais: meio de aprendizagem ou objeto de estudo?**

Uma das formas de legitimar estratégias de implementação das tecnologias é sublinhando o seu poder de melhorar os níveis de aprendizagem. A introdução das tecnologias no ensino tem sido uma meta a partir da qual se avalia o impacto da penetração dos media digitais. A relação passa pela seguinte equação: as crianças gostam naturalmente das tecnologias; se for possível aprender com as tecnologias, os alunos irão interessar-se mais pela escola. Esta visão é legítima, mas sem outra problematização acaba por não ter em conta uma dimensão fundamental:

considerar os media como objeto de análise, analisando as implicações que têm no quotidiano das pessoas, olhar para os usos e práticas, próprios e alheios, e interrogar-se sobre o seu sentido, etc.

Tomemos como exemplo os videojogos (tal como o fizeram Lankshear & Knobel, 2008). Nota David Buckingham (2007a) que os jogos digitais têm sido vistos, quer por investigadores, por entusiastas dos jogos e também por decisores políticos relacionados com a educação, como meio de levar as tecnologias para a escola. Ao fazer a ligação entre o uso na sala de aula e a experiência de jogo fora da escola, procura-se tirar dividendos da aprendizagem informal e validar estilos diversos de aprender.

A celebração do poder dos videojogos, atividade que envolve processos cognitivos bem complexos<sup>29</sup>, tem criado alguns equívocos e frustrações. As dificuldades são várias, começando pela complexidade em produzir conteúdos com validade pedagógica, sem que percam as características fundamentais e específicas de um videojogo<sup>30</sup>. Para além de muitas outras dificuldades relacionadas com aspetos técnicos e de organização escolar. Mas isso não significa que os jogos não possam ser convocados de uma outra forma, como objeto de estudo.

Atualmente os videojogos são uma forma de entretenimento cada vez mais popular. E este fenómeno pode ser visto de múltiplas perspetivas. Pode considerar-se, por exemplo, o grande impacto económico ou as novas experiências e interações com os jogos, as consequências nefastas para os jogadores, nomeadamente nas crianças, ou as aplicações que os jogos podem ter para lá do ‘mero’ divertimento. Tem havido uma tentativa de integrar os jogos na educação de forma a melhorar a aprendizagem, utilizando a motivação que os estes despertam nas crianças e o poder de sedução que exercem sobre elas (Pereira, 2007).

Interessa, neste caso, pensar sobre a relação que os mais novos estabelecem com os jogos através das múltiplas plataformas, como consolas, computador, internet, telemóvel. Qual o sentido que tiram desta atividade, que competências desenvolvem e como pode ser gerido o processo de mediação quer no contexto familiar, quer no ambiente escolar. Como se verá à frente, são aspetos relevantes para aquilo que dois investigadores ingleses, David Buckingham e Andrew Burn (2007), apelidam de “*game literacy*”, literacia dos jogos.

Os videojogos fazem parte deste universo dos media, por isso devem ser objeto de estudo e reflexão. A ideia já referida que o termo literacia tem vindo a ser utilizado como um sinónimo de competência ou habilidade, carregando claramente um certo grau de *status* social, aplica-se também neste caso, notam Buckingham e Burn (2007a: 323): “usá-lo em conexão com outros formas de estatuto inferior, como a televisão ou videojogos, acaba por ser um pedido implícito para a validade deste último como objeto de estudo”.

---

<sup>29</sup> Algumas potencialidades apontadas estão relacionadas com a capacidade tomar decisões ou resolver problemas, de descoberta, de ginástica mental, de memória que os jogadores desenvolvem ao consumirem estes videojogos.

<sup>30</sup> Na maior parte das vezes, os jogos educativos, desenvolvidos com orçamentos muito reduzidos, não têm nenhuma das duas características: não são percecionados como jogos acabando por ter pouca pertinência educativa (Pereira, 2007).

Mas faz sentido falar em literacia dos jogos? Precisamos de uma nova literacia? Não poderá baralhar mais do que ajudar a esclarecer? Os próprios autores encarregam-se de pensar nas possibilidades e nos limites da noção de “game literacy”.

Já no livro *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*, James Paul Gee (2003) argumenta que quando alguém aprende a jogar videojogos essa pessoa está a adquirir uma nova literacia, mas não na aceção em que esta palavra costuma ser utilizada, a capacidade de ler e escrever. Não obstante isso, a ligação (ou divisão) entre ler/escrever e videojogos deve ser discutida<sup>31</sup>. E para se fazer uma aproximação entre os jogos e a literacia há alguns elementos que terão de ser partilhados. Por exemplo, a possibilidade de analisar o tipo de linguagem implica também que exista uma competência no uso dessa linguagem, que é gradualmente adquirida e que pode ser explicitamente ensinada. No entanto, a noção de literacia do jogo supõe que haja algo específico sobre este *medium* que o diferencia dos demais, que a necessidade da literacia dos jogos surge porque é distinta da literacia da escrita tradicional ou da literacia da televisão, ou mesmo de um conceito mais amplo como a literacia dos media (Buckingham & Burn, 2007).

A já referida Resolução do Parlamento Europeu de março de 2009 “sobre a proteção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos de vídeo” refere também a expressão “literacia dos jogos” no ponto 29º, solicitando à Comissão que “facilite o intercâmbio de práticas de excelência entre as autoridades educativas nacionais competentes, a curto prazo, visando integrar a literacia dos jogos nos objetivos educativos dos ensinos primário e secundário”. Não se trata apenas de utilizar os jogos para ensinar. É importante sublinhar que, quando o objetivo é a utilização dos jogos como uma ferramenta de ensino, não se pode olhar para eles apenas como meios neutrais fornecedores de informação, numa perspetiva puramente instrumental (Buckingham & Burn, 2007).

O uso de videojogos em contexto educativo pode envolver a interrogação sobre como as editoras podem oferecer interpretações do mundo e da realidade; como é que os jogos são construídos, concebidos e estruturados; sobre a produção de jogos e as organizações ou empresas aí envolvidas; e sobre como o público-alvo recebe esses jogos. Isto implica que os educadores convoquem os jogos para a sala de aula com o objetivo de ajudarem as crianças a compreenderem melhor a forma como são produzidos e a tomarem consciência do modo como elas próprias vivem a experiência de jogar (Williamson, 2008).

Ainda quanto ao aproveitamento que a escola faz dos jogos, Jenkins (2006) nota que a discussão tem andado à volta dos jogos como ferramenta capaz de motivar para a aprendizagem

---

<sup>31</sup> De facto, é inegável que a experiência do videojogo de aventura gráfica se aproxima, a nível sensorial, muito mais do filme ou do teatro do que propriamente do livro (Zagalo *et al.*, 2004). Alguém poder ler livros com o mesmo gosto que os mais novos jogam videojogos. Talvez, adianta Gee (2003), porque se pode jogar com uma atitude idêntica à da leitura: de forma ativa, crítica e projetiva. Um bom jogo pode, por vezes, inspirar e motivar a incursões por novos campos de leitura, como comprovam Squire & Jenkins (2003). A questão mais importante consiste em tomar consciência e perceber porque é que os jovens se apropriam mais facilmente da informação quando esta lhes chega através de um jogo (Johnson, 2005).

de determinadas matérias. Considera importante a tendência para crescer o reconhecimento do jogar, por si só, como um meio de explorar e processar conhecimento, que é uma competência fundamental que a criança deve dominar tendo em conta os papéis e responsabilidades que irá desempenhar mais tarde.

Em suma, Buckingham e Burn (2007: 346) acreditam que a expressão literacia dos jogos “tem algum potencial, não simplesmente como uma metáfora que está na moda, mas também como um meio de provocar um debate mais sustentado sobre os videojogos e a cultura dos jogos, e como eles devem ser estudados”. Servirá para centrar a atenção da discussão na necessidade de se ensinar acerca dos videojogos, aguçar o sentido crítico relativamente a esta atividade, e não se ficar pela possibilidade de utilizar os jogos para ensinar matérias, ou seja, uma perspetiva meramente funcional.

Outra forma de ver esta questão é compreender o contributo que os jogos podem dar para o desenvolvimento da literacia digital. Desde logo os videojogos são a porta de entrada da maioria das crianças e adolescentes no mundo da informática (Alves, 2005) e, quando jogam, estão a aprender estratégias e a desenvolver destrezas básicas para aceder ao mundo virtual (Gros, 2003). Os videojogos são, pois, um fator decisivo para um tipo de literacia digital, o de aprender a manusear os aparelhos e a movimentar-se em ambientes virtuais (Pereira, 2008).

Neste mesmo sentido, a Resolução do Parlamento já citada “reconhece o valor formativo dos jogos de vídeo, inclusivamente na medida em que facilitam a aproximação dos mais jovens às novas tecnologias”. Este documento partilha ainda da preocupação no que se refere “aos perigos potenciais associados a uma utilização incorreta dos jogos de vídeo pelos menores”. Se os videojogos e outras atividades ligadas aos novos media podem levar ao desenvolvimento de competências exigidas pelo advento do digital, o papel dos educadores é cada vez mais fundamental para ajudar os jovens a movimentar-se num mundo também cada vez mais complexo. Existe uma grande preocupação dos pais relativamente aos perigos que os videojogos podem ter na vida das crianças, nomeadamente no que respeita aos tópicos da violência e do isolamento social (Pereira *et al.*, 2009). Por outro lado, esta preocupação levanta a possibilidade de os pais e outros agentes educativos tomarem consciência da necessidade da educação para os media. Neste caso, pode-se dizer que o uso dos videojogos salienta a importância da literacia dos media (Williamson, 2008).

Apesar de a abordagem inicial se dar num sentido negativo, isto é, procurar proteger as crianças dos perigos que os videojogos lhes podem trazer, esta preocupação pode levar a uma procura de informação, a solicitar ajuda, a prestar atenção ao lugar que os jogos ocupam na vida dos jovens e de que forma podem tirar proveito das oportunidades que estes proporcionam. Passaríamos de uma abordagem vacinatória (Gonnet, 2007), que muitas vezes se traduz apenas em proibição de acesso, para a promoção de uma utilização consciente e responsável, podendo depois traduzir-se ainda na valorização de outros aspetos, como as dimensões criativa e participativa.

Os videojogos, com a sua especificidade, permitem compreender um pouco a complexidade da introdução das tecnologias na educação, campo onde as TIC têm encontrado terreno fértil pois

estão associados a “uma carga predominantemente positiva, como se nestas tecnologias residisse a redenção da escola e da educação escolar perante a sociedade” (Pinto, 2003: 134). Parece existir uma forte crença no poder da tecnologia e parte-se do pressuposto que a ‘tal’ geração digital, como que por magia, se vai motivar e ficar interessada pela aprendizagem graças à influência transformativa das novas tecnologias. Na opinião de Buckingham (2007a: 144), estes argumentos interpretam erradamente a relação da maior parte das pessoas com as tecnologias e sobrestimam dramaticamente o seu poder.

Experiências em vários países sugerem que a promoção e desenvolvimento dos media na escola dependem da conjugação de uma série de elementos e da relação e parcerias de várias partes interessadas e com responsabilidades. Qualquer intervenção deve necessariamente ter em conta os parâmetros seguintes: intervenções das políticas, enquadramento curricular, formação profissional dos professores e de outros profissionais, envolvimento da indústria, envolvimento dos pais, envolvimento de grupos juvenis, materiais pedagógicos e recursos, troca de experiências e discussão ao nível internacional (Buckingham, 2007b: 15-18).

Os vários profissionais, presentes no terreno, ligados à investigação ou à criação de conteúdos, que se dedicam ao tema da utilização dos media digitais como facilitadores de aprendizagem, têm, sem qualquer dúvida, um quadro muito rico para explorar. Se ao tema da aprendizagem *com* os meios digitais, acrescentarem outro tópico, o da aprendizagem *sobre* os media, poderão surgir soluções e caminhos que não parecem ser os mais usuais no campo de ação e da investigação que toma a tecnologia como instrumento puramente de aprendizagem.

## 5. Lugar da educação para os media nas políticas tecnológicas

*Qual o lugar que a Educação para os Media tem ocupado nas políticas tecnológicas?*

A resposta a esta questão será dada mais à frente, nos próximos capítulos. Mas, pelo que foi sendo referido, pode-se dizer que termos como literacia digital ou inclusão digital têm surgido como preocupações das políticas públicas. Mas parece que a tendência é ver estes termos na sua aceção iminentemente instrumental, que se pode tornar inconcludente e contrária às motivações iniciais a que se propunham: dar uma igualdade de oportunidades às crianças ou aos cidadãos em geral. Oferecer livros a todos os alunos não pode deixar de ser vista como uma medida de grande relevo, mas não fica claro que uma ação destas resulte numa maior motivação para ler, ou na capacidade de leitura e captação dos seus sentidos, na relação que se estabelece com a sua experiência de leitor e como pessoa. As tecnologias, quando vistas como uma poção mágica que, num golpe, resolvem todos os problemas, de aprendizagem, sociais, económicos, em última análise, acabam por ter um impacto que fica muito aquém do esperado e claramente abaixo dos gastos que geralmente estratégias deste género implicam.



*Porquê olhar estas políticas na perspetiva da Literacia ou Educação para os Media?*

É importante que os ‘crentes’ na relevância da presença, do poder e da necessidade da educação para os media na formulação das políticas públicas enumerem um conjunto de aspetos capazes de persuadir os decisores políticos. O que parece não estar a acontecer em muitos países, por exemplo, em Portugal, como se procurará ver de seguida. Mas isso não é exclusivo da realidade nacional. No Reino Unido, por exemplo, um país com tradição e inovador nestas áreas, tem sido difícil persuadir os decisores políticos sobre a importância e a necessidade da literacia dos media (cfr. Buckingham, 2007a: 171).

A proposta passa, então, por elencar um conjunto de motivos, em jeito de súplica, que despertem para a necessidade e para a importância de olhar para as políticas tecnológicas da educação através do crivo da literacia dos media.

- **O apelo de várias instituições internacionais vai nesse sentido**

Como se viu em capítulos anteriores, tanto a UNESCO, como o Conselho da Europa e a União Europeia têm vindo a fazer um esforço, desde há bastante tempo, para colocar nas agendas políticas, nos discursos e nas práticas educativas o tema da educação para os media. Reconhecendo valor e autoridade em matérias ligadas à educação e formação às instituições referidas – a que podemos ainda juntar outras, como é o caso da Nordicom’s International Clearinghouse on Children, da Youth and Media e The Arab League – não se pode ficar indiferente a tais apelos.

- **Os media digitais fazem parte da vida das pessoas**

Computadores, telemóveis, internet, videojogos e outras tecnologias contemporâneas propõem novas formas de mediar e representar o mundo e a comunicação. Por isso, segundo Buckingham (2007a: 144-5), os media digitais não serão adequadamente compreendidos se o caminho for uma abordagem que se centra numa questão de máquinas e técnicas, *hardware* e *software*. Não é possível compreender as tecnologias sem as enquadrar no ambiente mediático em que vivemos, o nosso quotidiano, que é habitado pelos media. Compreender esse ambiente ajuda a situar a importância e o lugar das tecnologias.

Na sua relação com a aprendizagem, a ideia de educação para os media contradiz uma perceção de que escola e os *media* estão em concorrência, de que é exemplo maior a relação entre escola e televisão. A instituição escolar não pode ignorar esta realidade, porque ela faz parte do ambiente das crianças. Pode, antes, ajudá-las nos consumos que fazem dos media, explicando os diferentes usos possíveis, em vez de agir como se a televisão – continuando o exemplo – não existisse.

- **O que nos ensina a história dos media**

Numa perspetiva pragmática, convém evitar o ‘eterno retorno’ e procurar aprender com o que aconteceu aquando do surgimento da televisão, da rádio, da própria imprensa e até dos livros. Foram sempre vaticinados muitos perigos e só a experiência demonstrou o lugar de cada um dos novos meios e a sua importância para a sociedade.

Os novos media devem ser incorporados no objeto de estudo de que fazem parte os outros meios, como cinema, televisão e imprensa (cfr. Buckingham, 2003a: 157). Para além disso, com o pretexto de que tudo é novo, é importante resistir à tentação de se olvidar a discussão que a educação para os media tem vindo a fazer e as propostas e soluções que daí resultaram. O objetivo é evitar caminhos que se revelaram encruzilhadas, mais do que verdadeiras grandes vias. Por exemplo, a ideia de criar mecanismos de defesa nos jovens ganhou novo fulgor com o aparecimento da internet. É notório que as preocupações que a internet levanta andam muito à volta dos perigos da pedofilia, da pornografia, como é visível nos debates e discursos públicos (cfr. Buckingham, 2003a: 31). Quando surgiu a televisão, o cinema, até a própria imprensa, os medos e receios que essas inovações trouxeram eram idênticos (com as devidas diferenças em razão da época e do contexto) aos perigos que muitas vezes se associam aos media digitais.

- **A educação para os media não propõe uma solução simples**

O debate entre académicos não reúne consensos, ou pelo menos, denota diferentes perspetivas. Mas parece haver algumas ideias em comum: a realidade é complexa e a educação para os media é um contributo que pode ajudar na compreensão da vida que temos, sobretudo no que diz respeito ao campo dos media e, em última análise, da própria comunicação. E procurar fazer luz sobre estas dimensões já não é ambição pouca. Qualquer solução de aplicação instantânea deverá ser colocada mais no capítulo dos milagres do que no dossiê das evidências. A educação para os media é, por isso, uma proposta que se apresenta às pessoas, aos alunos, aos formadores e educadores, precisando a sua aplicação de mais reflexão e sugestões de abordagem.

Talvez por este carácter aparentemente não mensurável e de resultados pouco imediatistas, tem sido difícil convencer os decisores políticos da importância da educação para os media. É essa a experiência que Buckingham (2007a: 173) observa em Inglaterra. Por outro lado, os ambientes digitais têm despertado alguma atenção aos políticos, mas pela via da proteção. Basta ver o financiamento com que a Comissão Europeia tem dotado programas como o Safer Internet, que visa promover uma internet mais segura. Por isso, indiretamente, o discurso da proteção pode ser um via de entrada para o despertar para a importância de aumentar a literacia para os media.

- **A educação para os media como agente de mudança**

A Educação para os Media é um agente de mudança, capaz de produzir uma efetiva inclusão (Opertti, 2009). Se, juntamente com o acesso às tecnologias, forem trabalhadas outras

dimensões, esse objetivo de operar mudanças na sociedade pode ter consequências para as pessoas, no sentido de as tornar capazes de fazer escolhas mais informadas. Para Pérez Tornero (2005: 255; 258), a educação para os media deveria constituir-se como plataforma de resposta ao mito fantasmagórico da sociedade digital e construir um sentido da realidade centrada na liberdade e na dignidade humana. Por isso, o sentido crítico assume-se como um aspeto fundamental para o desenvolvimento deste tipo de políticas (cfr. Celot & Pérez Tornero, 2009: 13) e deve ajudar a construir a mudança.

- **A perspetiva da cidadania**

Tendo em conta que a literacia mediática pretende reforçar o interesse público para melhorar as condições sociopolíticas, procura que os cidadãos possam participar ativamente nas discussões e deliberações, e capacitar as pessoas a cumprir inteiramente os seus direitos e obrigações. Isto será um contributo significativo para a agenda de reforma dos governos, exigindo transparência e responsabilidade (cfr. Martinsson, 2009: 5). Como contraponto, podemos observar o fracasso de estratégias puramente centradas nas tecnologias. Ao nível da escola, as decisões sobre as opções na educação, muitas vezes, refletem considerações políticas mais amplas. Buckingham (2007b: 6-7) observa que o impulso político para fornecer tecnologia de informação nas escolas, muitas vezes, parece ser motivado por interesses estritamente alinhados com uma eficácia económica e, como tal, podem estar a ser negligenciadas questões críticas. Por outro lado, alguns governos estão comprometidos com a promoção da igualdade de acesso às novas tecnologias, tanto através das escolas como através de outras plataformas na comunidade, embora as desigualdades, a este respeito, vão sem dúvida persistir, tanto dentro de cada país como entre as nações, acredita o investigador inglês.

A educação para os media propõe-se ser vista como parte de um direito básico de todo cidadão, em todos os países do mundo, que é o da liberdade de expressão e o direito à informação e este é um instrumento fundamental na construção e sustentação da democracia (cfr. Pérez Tornero, 2007b: 9; 13). Tendo em conta este pendor dos direitos humanos, os responsáveis governamentais teriam especial interesse em encontrar políticas de educação para os media devido ao seu poder de impulsionar uma dinâmica digital em vez de fomentar a divisão (cfr. Frau-Meigs & Torrent, 2009: 14). Os decisores argumentam que a educação para os media é menos urgente do que outras novas iniciativas em áreas como as tecnologias da informação e a cidadania. Os defensores da educação para os media afirmam que muitas destas áreas estão intimamente relacionadas com a educação para os media e que esta deve ser vista como uma dimensão fundamental de toda uma série de disciplinas curriculares já existentes. Sobre este aspeto, Buckingham (2007b: 7) diz ainda que a discussão para a redefinição do currículo parece exigir um esforço de imaginação que poucos decisores políticos estão preparados para fazer. Resta, de acordo com Martinsson (2009), partir para a criação de uma estratégia multilateral para afetar a mudança política e ampliar os programas de investigação, demonstrando claramente os vínculos entre a literacia mediática, a ação do cidadão e a boa governação.

## 6. Critérios e indicadores de avaliação

Para averiguar o funcionamento de uma determinada política é fundamental fazer uma análise crítica. O objetivo final deste ponto é deixar pistas que permitam avaliar as políticas tecnológicas da educação. Neste caso, a avaliação centra-se na fase inicial da ideia, na enunciação das várias medidas e nos discursos feitos em torno dessa política.

### Critérios e indicadores

Existem vários instrumentos que avaliam a penetração das tecnologias, os serviços disponíveis pelos governos através da internet e os usos que as pessoas fazem da internet. O relatório do PISA (Programme for International Student Assessment), na sua mais recente publicação, já de 2011, apresenta dados mais completos. Focado na avaliação da literacia dos jovens de 15 anos, toma o conceito de leitura também na sua vertente digital, daí que o *PISA 2009 Results: Students On Line, Digital Technologies and Performance* (Vol. VI) apresenta vários parâmetros que permitem ter uma visão aprofundada da realidade dos países da OCDE, e demais parceiros.

Também a Comissão Europeia tem publicado relatórios sobre a competitividade da Europa em matéria digital<sup>32</sup>, onde é analisada a situação de cada um dos estados-membros da UE no que toca às tecnologias. Em Portugal, existem alguns organismos públicos com responsabilidade de apresentar dados desta natureza: OberCom, Anacom, INE, Ministério da Educação (GEPE) e a UMIC.

Os critérios mais comuns para avaliar uma determinada política tecnológica estão relacionados com o acesso e, por vezes, com os usos. O acesso é, talvez, o mais fácil de identificar e medir, sublinha Buckingham (2007a: 149), ao observar que grande parte da investigação da Ofcom, a entidade reguladora dos media digitais e audiovisuais do Reino Unido, vai nesse sentido. “Uma interpretação mais sofisticada de literacia digital exige abordagens mais refinadas para medir o que foi alcançado”, assinalam Junge & Hadjivassiliou (2007: 12). Dizem estes investigadores que um dos grandes desafios num futuro próximo será o de encontrar indicadores menos genéricos e mais capazes de lidar com a diversidade de sujeitos e dos modos de aplicação necessários ao êxito das políticas de literacia digital. “Só quando percebermos melhor o que funciona e o que não funciona é que poderemos abrir caminhos para combater a iliteracia digital persistente na Europa dos nossos dias” (Ibidem).

Se concordarmos com Pinto (2003: 121), quando diz que, hoje, “é relativamente consensual que a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania”,

---

<sup>32</sup> ‘Relatório sobre a competitividade da Europa em matéria digital - Principais resultados da estratégia i2010 entre 2005 e 2009’ (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0390:FIN:PT:PDF>); ‘Europe’s Digital Competitiveness Report Main achievements of the i2010 strategy 2005-2009’ ([http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/i2010/docs/annual\\_report/2009/digital\\_competitiveness.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/annual_report/2009/digital_competitiveness.pdf)).

coloca-se uma grande desafio: como se mede e avalia a cidadania, como se avalia a participação. Indicadores de acesso e critérios essencialmente quantitativos podem ajudar a compreender o ambiente e as práticas mediáticas, mas darão uma imagem empobrecida, ou aumentada, da realidade. Para além disso, neste caso, as dimensões, indicadores e parâmetros de avaliação, apontados a seguir, não procuram averiguar os impactos, centram-se na fase inicial da conceção de uma determinada política pública que procura implementar as tecnologias.

Com base nas leituras e análises realizadas aos diversos textos e documentos, foram identificados quatro eixos e oito parâmetros. De seguida, são sumariamente apresentadas as diferentes dimensões e parâmetros a avaliar na conceção de uma política pública.

### **Dimensões**

*Capacitadora e Protetora* – Inicialmente a educação para os media nasceu com pendor protecionista, mas foi ganhando uma vocação capacitadora. A teoria que vários autores propõem já não é a vacinatória ou inoculadora, mas a da capacitação. Nos países com maior tradição nestas matérias, a educação para os media é vista não como uma proteção mas como uma preparação. A capacitação passa também por criar contextos que permitam espicaçar a criatividade dos jovens e a sua participação através da produção de media, permitindo assim que a sua voz seja ouvida, o que pode contribuir para a construção da experimentação de formas mais democráticas e inclusivas de expressão.

Mas navegar nos ambientes digitais implica ter noção dos perigos que podem ocorrer e, tendo em conta as idades, é fundamental promover a utilização dessas ferramentas e comportamentos de segurança. Sem cair em alarmismos, é fundamental não descuidar o poder das tecnologias para desencadear situações desagradáveis para as pessoas, nomeadamente para as crianças. Por outro lado, esta perspetiva da proteção tem sido uma forma de valorizar a literacia digital. Se a inquietação que os ambientes virtuais provocam nos adultos levar a uma busca que conduza a uma abordagem balanceada que não fique toldada pelo medo, será uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de um uso crítico e esclarecido dos media.

Nota Buckinghamb (2007b: 8) que tem havido diferentes interpretações dos perigos inerentes aos meios digitais. Há a preocupação **cultural**: os media representam uma forma de “baixa cultura” que poria em causa a apreciação por parte das crianças dos valores e as virtudes da “boa cultura”; para outros a preocupação fundamental é de ordem **moral**: os efeitos dos media nas crianças transmitem-lhes valores e comportamentos considerados inadequados ou prejudiciais (relacionados, por exemplo, com sexo e violência); por fim, pode-se detetar uma preocupação **política**: a crença de que os media são responsáveis por promover falsas convicções políticas ou ideológicas.

Tem havido um reconhecimento crescente entre os educadores que a abordagem protecionista realmente não funciona na prática. Esta abordagem, muitas vezes, baseia-se na noção de que os professores vão simplesmente revelar a ‘verdade’ sobre os defeitos dos media, e que os alunos

irão automaticamente aceder. “Pesquisas e experiências neste campo sugerem que esta abordagem ‘evangelística’ representa um grave excesso de simplificação da realidade complexa e confusa da prática educativa” (Buckingham: 2007b: 10-11). Quando isto se aplica aos comportamentos a adotar no uso da internet, torna-se mais claro.

Abordar o tema da literacia digital implica procurar entender o seu impacto na cultura: as transformações introduzidas ao nível da relação inter e intra pessoal são substantivas, passando a sociedade a basear-se nas relações virtuais (Pérez Tornero, 2007b), o utilizador de dispositivos digitais adquire papéis como o de produtor de conteúdos (Jenkins, 2006). Trata-se de uma oportunidade, e, ao mesmo tempo, de um desafio: potenciar contextos favoráveis à criação de uma consciência cívica (Montgomery *et al.*, 2004).

*Tecnológica/modernizadora e Cultural* – Por perspetiva tecnológica entende-se aquela que procura, através das tecnologias, efetuar um conjunto de mudanças na sociedade. O progresso social está baseado no desenvolvimento e modernização tecnológica. Dar boas condições de acesso às pessoas é condição *sine qua non* para que todos possam estar em circunstâncias de igualdade. O esforço para facultar a todos o acesso a computadores e às redes implica a conceção de programas com larga escala a de distribuição ou facilitação na aquisição de aparelhos e ainda a dotação com estruturas adequadas de ligação em rede.

Já na perspetiva cultural, os media são vistos como formas de expressão de cultura, sublinhando alguns autores a dimensão da expressão artística. Valorizar este aspeto é sublinhar o valor artístico e promover o deleite e a fruição estética, por exemplo, da imagem, parada ou em movimento, do multimédia. Os ambientes digitais e as ferramentas de manipulação que vão surgindo têm proporcionado novas formas de manifestação artísticas. Para a UE é também através da cultura que os valores europeus podem prevalecer. Em parte impulsionado pelo realizador holandês Wim Wenders, foi lançado um concurso para a realização de um estudo sobre a literacia fílmica, no âmbito do MEDIA Programme da Comissão Europeia (Ding, 2011), na ideia de que é por esta via que o legado cultural europeu se pode valorizar e desenvolver.

Dentro do campo da educação para os media, há autores que concentram a sua atenção nesta dimensão, como é o caso de investigadores que se dedicam aos estudos fílmicos, sendo assinaláveis as diversas iniciativas em Portugal relacionadas com o desenvolvimento da literacia da imagem (cfr. Pinto *et al.*, 2011).

O quadro seguinte apresenta os oito **parâmetros** que podem ser considerados na avaliação dos objetivos de uma política tecnológica da educação.

QUADRO 4 – PARÂMETROS EM AVALIAÇÃO COM RESPECTIVA DESCRIÇÃO

Parâmetros	Súmula
<b>Acesso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura facilitar o acesso às tecnologias, nomeadamente o computador e aumentar a largura de banda da internet;</li> <li>• Facilita o uso do computador para usos escolar e pessoal;</li> <li>• Cria condições adequadas nas escolas para a utilização dessas tecnologias.</li> </ul>
<b>Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria estratégias de utilização das tecnologias para o processo ensino-aprendizagem;</li> <li>• Promove estratégias de formação dos educadores;</li> <li>• Cria quadros que permitem o desenvolvimentos de conteúdos multimédia pedagógicos de qualidade.</li> </ul>
<b>Estética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem em conta o potencial de expressão cultural dos media;</li> <li>• Procura desenvolver o gosto pelos conteúdos multimédia, nomeadamente a imagem, parada ou em movimento;</li> <li>• Destaca a importância dos media digitais para que os jovens possam expressar a sua criatividade artisticamente.</li> </ul>
<b>Ética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca a importância de adotar comportamentos respeitadores dos valores da interculturalidade, da liberdade de expressão.</li> <li>• Promove o respeito pelos direitos de autoria;</li> <li>• Cria estratégias de apropriação da informação que circula na internet de forma adequada, combatendo o plágio e respeitando os direitos de autor.</li> </ul>
<b>Inclusão digital</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem em conta a desigualdade nos acessos.</li> <li>• Procura colmatar as dificuldades tecnológicas que possam impedir a utilização das tecnologias e da internet.</li> <li>• Inclui estratégias complementares à disponibilização de <i>hardware</i> e <i>software</i>.</li> </ul>
<b>Participação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevê o direito da criança e dos jovens a serem escutados;</li> <li>• Inclui estratégias de valorização da expressão no que toca a decisões;</li> <li>• Estimula o exercício de uma cidadania plena e ativa.</li> </ul>
<b>Pensamento crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o conhecimento dos media digitais: como funcionam, quem são os grupos económicos responsáveis, que estratégias usam;</li> <li>• Destaca a importância de ser criterioso nos usos, ajuda a descodificar as linguagens;</li> <li>• Desenvolve a consciência crítica relativamente às dimensões económicas, políticas que estão na base das motivações de quem detém a informação e o poder.</li> </ul>
<b>Segurança no uso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevê ações de formação e sensibilização para os perigos que os media digitais podem apresentar;</li> <li>• Disponibiliza <i>software</i> adequado para as crianças;</li> <li>• Promove a qualidade dos conteúdos.</li> </ul>

### Síntese

A convivência dos princípios das políticas tecnológicas da educação e os objectivos das literacias está longe de ser pacífica. Neste capítulo foram explorados alguns dos temas relevantes que são, não raras vezes, pomo de discórdia.

Termina o presente capítulo com uma proposta de critérios a considerar numa avaliação dessas políticas, muitas vezes com um enfoque muito centrado nos indicadores de acesso. Ter em conta que existem diferentes perspetivas, que é fundamental refletir na fonte sobre conceitos fundamentais, como a infância, as competências, o modelo de escola, de cidadania e de participação que se pretende cultivar são outras facetas que colocam grandes desafios aos decisores políticos. O discurso político, quando focado excessivamente na promoção<sup>33</sup> das tecnologias, perde na problematização de uma questão que não é tão óbvia como aparece na discussão pública, ou seja, as tecnologias são boas por natureza.

Na segunda parte da tese, o trabalho centra-se nas principais políticas tecnológicas da educação que foram desenvolvidas em Portugal, com grande relevo para o Plano Tecnológico da Educação. O percurso realizado nesta primeira parte são as chaves de leitura para essa análise e dão suporte ao trabalho realizado no terreno.

---

<sup>33</sup> Para Pérez Tornero & Varis (2011), às perspetivas protecionista e capacitadora, referidas anteriormente, junta-se uma outra orientação, a promotora, que consite em liderar e encorajar o desenvolvimento de atividades que envolvam as tecnologias, defendendo que estas despertam nas pessoas competências e as tornam capazes de participar como cidadãos.



# PARTE II

---



## 6. Opções metodológicas

---

Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.

***R. Duarte [2002]***



## 1. Contextualização do objeto de estudo e pontos de partida

Em Portugal, tem havido nas últimas três décadas uma aposta em programas e iniciativas que levem as tecnologias para a escola. Graças às políticas públicas implementadas, as escolas do ensino básico e secundário encontram-se, em 2011, equipadas e dotadas de modernas infraestruturas tecnológicas, o que seria impensável quando este processo teve início na década de 80. Isto deve-se ainda aos avanços e rápidos desenvolvimentos das tecnologias, mas a vontade política de fazer um investimento na área das tecnologias, ligadas à educação, é fulcral.

O Plano Tecnológico da Educação, uma medida emblemática do XVII Governo, iniciado em 2007, muito contribuiu para esta situação, de abundância de meios. O panorama atual de muitas escolas públicas – da maioria, poder-se-á dizer – é algo que não passaria de um sonho para muitos dos entusiastas das tecnologias. Salas com quadros interativos, muitos alunos com computadores pessoais, banda larga (em muitos casos, móvel) para aceder a conteúdos da internet, etc. Perante este cenário, podemos celebrar o feito obtido, mas podemos (ou devemos) procurar compreender se o impacto está a repercutir os efeitos desejados à partida. E, sobretudo, que desejos e conceções estão por detrás destas medidas que colocam a tónica nas tecnologias.

Paralelamente a tais opções políticas – que não são um exclusivo de Portugal, mas fazem parte de uma estratégia europeia, como ficou claro em capítulos anteriores –, tem-se desenvolvido investigação que apresenta reticências a esta forma de agir, porque a acha toldada por alguns equívocos, por exemplo, com limitações relativamente ao desenvolvimento da sociedade e à formação integral das crianças e dos cidadãos, em geral. Esta perspetiva crítica da tecnologia entra, de certa forma, em contracorrente em relação ao que parece ser um comboio em andamento, num trilho único, sem possibilidade de haver questionamento a esta forma de pensar e de agir.

Concretamente, a educação para os media e a literacia digital, com os novos sentidos que lhe têm sido atribuídos, pretendem apresentar um quadro que permita ter desta realidade uma leitura holística, observando as tecnologias como mais um *medium*, com as suas idiossincrasias e enorme potencial. É a razão por que se procura nesta investigação sobrepor dois planos que nem sempre conseguem conviver ou, sequer, chegar a estabelecer relação: as tecnologias no ensino e a literacia e educação para os media.

Numa primeira visão, certamente simplista, este propósito de procurar abrir fronteiras entre territórios, que nem hostis são porque não há uma verdadeira ligação de vizinhança, poderia estar a condenar a investigação a uma não justificação para a sua existência, considerando que não há qualquer relação entre os objetivos das políticas tecnológicas da educação e os objetivos da literacias dos media, tal como têm sido enunciados por diversas entidades internacionais. Daí a importância de problematizar e estabelecer questões que sejam condutoras da investigação e que permitam, depois, aventar algumas hipóteses e conclusões suficientemente ricas que possam fundamentar uma investigação desta natureza (Quivy & Van Campenhoudt, 1998).

## 2. Questões e objetivos da investigação

Foi o Plano Tecnológico da Educação que suscitou primeiramente interesse de investigação. Quando, em 2007, o PTE entrou no discurso público, rapidamente se tornou claro que entender não só o que estava por detrás desta medida poderia ser objeto de análise, como o que estava para trás, ou seja, que contextos originam esta política pública, seria um objeto de estudo relevante. Os objetivos deste trabalho podem enunciar-se em quatro pontos:

- i. Detetar tendências das diretrizes seguidas pelas políticas tecnológicas da educação nas últimas décadas em Portugal;
- ii. Compreender que lugar ocupam as novas literacias no PTE, tanto nos documentos que o sustentam como na perspetiva de atores com responsabilidade na sociedade portuguesa;
- iii. Contribuir para uma perspetiva crítica sobre a posição de supremacia das tecnologias na sociedade, sobretudo no que à educação diz respeito, não raras vezes envolta num certo dogmatismo;
- iv. Estabelecer pontes entre campos e áreas onde não existe tanta ligação quanto o que será necessário para produzir mudança na sociedade: tecnologia educativa, políticas para a sociedade da informação e a abordagem da literacia ou educação para os media.

As questões que orientam esta investigação são as seguintes:

- Quais têm sido os principais objetivos das políticas públicas em Portugal relacionadas com as tecnologias e a educação?
- Mais concretamente no Plano Tecnológico da Educação, que conceções de aprendizagem, de crianças, de inclusão, de sociedade subjazem nesta estratégia de distribuição massiva de tecnologia?
- A par da face mais visível de aposta nas tecnologias, existem outras preocupações relacionadas com a capacitação dos alunos para a utilização dos media digitais nas dimensões da educação para os media e das literacias, tal qual instituições internacionais têm defendido? Que perceção tem sobre este assunto um conjunto alargado de pessoas, decisores políticos, académicos, investigadores, peritos, gentes no terreno e da indústria?
- Que representações, conceções, modelos apresentam tanto os documentos fundadores do PTE como os entrevistados inquiridos sobre a sociedade da informação, sobre as competências fundamentais para se ser cidadão e sobre os agentes com responsabilidade para combater as assimetrias?
- Tem a perspetiva da modernização tecnológica contribuído decisivamente para o desenvolvimento e a implementação da literacia, não só na ligação aos meios digitais, mas a literacia no seu sentido mais tradicional?

Ao partir para esta investigação, foram sendo construídas hipóteses:

- Ainda que apresentadas como medidas pedagógicas, podem prevalecer lógicas de cariz mais economicista nas políticas públicas como é o caso do PTE.
- São o resultado de estratégias europeias, ainda que haja exortações noutros sentidos vindas igualmente de instituições europeias mas que não têm o mesmo impacto.
- A ausência de uma perspetiva crítica sobre as tecnologias e o desenvolvimento da sociedade da informação impede que haja sobre esta realidade uma visão ponderada, o que sublinha o carácter transformador associado à tecnologia.

### 3. Descrição do estudo e opções metodológicas

Para esta investigação foram utilizadas metodologias qualitativas, tendo sido feita uma recolha de dados através de entrevistas em profundidade e análise documental de informação relacionada com as políticas públicas tecnológicas da educação, com um enfoque no Plano Tecnológico da Educação. Estes documentos ajudam a ter uma perspetiva histórica das medidas que estão a ser implementadas pelos governos desde os anos 80 e a conhecer detalhadamente o Plano Tecnológico da Educação. As entrevistas permitem recolher a perceção de um conjunto de pessoas e instituições sobre estas matérias.

As entrevistas tiveram como alvo atores relevantes, de diversos quadrantes da sociedade, no que toca a estas estratégias, com o intuito de ter uma perspetiva alargada da perceção desses agentes relativamente aos ecossistemas que gravitam em torno de medidas políticas como o PTE.

Os dados recolhidos, por via das entrevistas e através dos documentos, constituem uma importante fonte de informação para construir um quadro de entendimento desta realidade, de tendências, de análise das opções feitas, de alerta para problemas por resolver e de estratégias que podem ser seguidas.

Antes da leitura e análise dos dados, explicita-se cada uma das opções metodológicas, aprofundando a sua justificação e o modo com foram desenvolvidas.

#### 3.1. Entrevistas

O recurso a entrevistas em profundidade – “in-depth interview” (Legard *et al.*, 2003) – é especialmente relevante por permitir identificar diferentes maneiras de pensar e destrinçar entendimentos sobre um determinado assunto. Estas entrevistas são geralmente individuais, embora seja possível, por exemplo, entrevistar duas fontes em conjunto (Duarte, 2005), como aconteceu neste trabalho de investigação, tendo uma entrevista sido realizada a duas pessoas de uma mesma instituição.

A entrevista semiestruturada<sup>34</sup> foi a técnica escolhida para a recolha de dados junto das pessoas inquiridas. As entrevistas individuais semiestruturadas são um método que, tendo um objetivo definido, permitem um elevado grau de adaptabilidade e flexibilidade na exploração de questões já preparadas, juntamente com outras que possam surgir (Lindlof & Taylor, 2002). Esta técnica permite ao entrevistador “delimitar os temas a abordar, conferindo, no entanto, um grau de liberdade bastante elevado ao entrevistado, que se pode manifestar sem constrangimentos excessivos, para além dos inerentes à própria situação do entrevistado” (Pereira, 2004: 274).

Para isso, foi constituído um guião (Anexo 4) e uma listagem de instituições relevantes e respetivos representantes, tendo presente os objetivos da investigação. As entrevistas, geralmente feitas em presença de ambos os intervenientes, por questões de conveniência do investigador e/ou do entrevistado, poderão ser mediadas por telefone ou pela internet (Lindlof & Taylor, 2002). Neste caso, optou-se por fazer a entrevista presencialmente, apesar das boas condições que vários sistemas de videoconferência já permitem. Se, por um lado, obrigou a várias e longas deslocações e muito esforço na conciliação de agendas, esta opção permitiu um contacto mais rico, porque facilita a observação de outros aspetos não verbais, nem sempre detetáveis noutra forma que não ao vivo, para além de possibilitar uma maior interação e confiança entre os intervenientes.

### ***3.1.1. Constituição e caracterização do corpus de entrevistados***

Houve uma seleção de instituições e de entrevistados para participarem, feita com base nos objetivos definidos. Por um lado, considerou-se fundamental ouvir as instituições que tinham intervenção ativa na definição e aplicação destas medidas educativas de natureza tecnológica, em termos governamentais. Por outro lado, era importante dar voz aos partidos políticos, através de representantes seus, de preferência com assento parlamentar, precisamente pela sua responsabilidade na elaboração destas estratégias.

Outras instituições consideradas relevantes foram as fundações e associações, públicas ou privadas, que tinham como missão implementar e desenvolver aquilo que mais vulgarmente é conhecido como sociedade de informação. Para além disso, foi solicitada a colaboração de membros da academia, através de professores que têm desenvolvido trabalho nestas áreas, nomeadamente com colaborações em termos de investigação e avaliação das medidas como esta, do Plano Tecnológico da Educação.

Foi ainda solicitada entrevista a pessoas com intervenção no terreno, quer ao nível da formação dos professores, da escola, quer ao nível de projetos de alguma forma ligados às práticas

---

<sup>34</sup> Legard *et al.* (2003) consideram que a entrevista em profundidade e a entrevista não estruturada são equivalentes (“in-depth interview or unstructured”), ao passo que, para Duarte (2005), dentro das entrevistas em profundidade existe uma grande variedade de tipologias: abertas, semiabertas e fechadas, originárias, respetivamente, de questões não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas.



mediáticas e às crianças e jovens. Por isso, foi selecionada também uma entidade que tem como missão observar estes hábitos.

Por fim, participaram algumas empresas ligadas ao desenvolvimento de conteúdos digitais educativos, ou com iniciativas relacionadas com a formação na utilização das tecnologias numa perspetiva educativa. Estas são algumas das entidades que são vistas como relevantes para a implementação do Plano Tecnológico da Educação.

Com este conjunto de pessoas e entidades, conseguiu-se uma multiplicidade de vozes, com diversidade de experiências, o que permite uma diversidade de olhares sobre o objeto de estudo (Pereira, 2004). De forma esquemática, podem-se agrupar as várias entidades participantes da seguinte forma:

- i) Partidos políticos
- ii) Governo
- iii) Plano Tecnológico da Educação e entidades relacionadas
- iv) Organismos ligados às políticas e ação da Sociedade da Informação
- v) Academia
- vi) Formação, professores e escola
- vii) Observatório dos media
- viii) Conteúdos digitais e indústria
- ix) Projetos no terreno

**i) Partidos políticos** – Dado o seu papel fundamental na definição das políticas, justifica-se a opção por entrevistar os principais partidos que têm assento parlamentar. As pessoas escolhidas foram os participantes no “Debate com os Partidos Políticos - Estratégias para a Sociedade da Informação”<sup>35</sup>, promovido pela APDSI, em 15 de setembro de 2009. Como as pessoas que participaram no debate tinham sido indicadas pelas respetivas organizações partidárias, pelo que estavam mandatados pelos próprios partidos, foram as solicitadas para as entrevistas.

**ii) Governo** – As instâncias escolhidas do governo tiveram em conta a relação direta com a educação, as tecnologias, e com o Plano Tecnológico da Educação, em particular.

Do Ministério da Educação, foi pedida a colaboração do Secretário de Estado Valter Lemos, por ser um dos responsáveis políticos de toda a estratégia educativa dos alunos até ao ensino superior. Foi também solicitada entrevista à Direção Geral de Inovação Curricular (DGIDC), pois tem por missão

...assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, (...) cabendo-lhe ainda prestar apoio técnico-normativo à formulação daquelas políticas, designadamente nas

---

<sup>35</sup> Debate que a APDSI tem por hábito realizar com periodicidade anual e para o qual convida um representante de cada um dos principais partidos políticos portugueses.

áreas de inovação e desenvolvimento do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos, bem como acompanhar e avaliar a respetiva efetivação. ([www.dgisd.min-edu.pt](http://www.dgisd.min-edu.pt))

---

Tanto no caso de Estado Valter Lemos, bem como no da então Diretora-geral da DGIDC Joana Brocardo, remeteram, através dos respetivos gabinetes, para o coordenador do Plano Tecnológico da Educação, João Trocado da Mata, alegando que era da sua responsabilidade as matérias que se queriam abordar na entrevista.

Um outro organismo relacionado com o Ministério da Educação, dependente, aliás, da DGIDC, foi a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE), anteriormente conhecido como CRIE. A esta equipa, coordenada por José Vitor Pedroso, compete genericamente:

...conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso das tecnologias e dos recursos educativos digitais nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, designadamente, as seguintes áreas de intervenção: a) Desenvolvimento da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário; b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da internet nas escolas; c) Conceção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais; d) Orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional. ([www.crie.min-edu.pt](http://www.crie.min-edu.pt))

---

Pela descrição, supor-se-ia que esta equipa tivesse algum tipo de intervenção na coordenação do Plano Tecnológico da Educação, no entanto, pelo que é possível compreender na análise das entrevistas, o campo de ação desta equipa nesta estratégia não estava completamente clarificado.

Do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, foi solicitada a colaboração do Secretário de Estado, Manuel Frederico Heitor. Este ministério tem a seu cargo um conjunto de iniciativas relevantes com o intuito de desenvolver a sociedade de informação. Para além de tutelar a UMIC, de que se falará à frente, era o responsável pelo programa Ligar Portugal, que é um “plano de ação para a concretização da parte da Sociedade da Informação integrada no Plano Tecnológico” ([www.ligarportugal.pt](http://www.ligarportugal.pt)).

O próprio Secretário de Estado M. F. Heitor coordenava o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), que tinha por missão

...garantir o apoio técnico à formulação de políticas e ao planeamento estratégico e operacional, em articulação com a programação financeira, assegurar, diretamente ou sob a sua coordenação, as relações internacionais, e acompanhar e avaliar a execução de políticas nos domínios da ciência, tecnologia, ensino superior e sociedade da informação, dos instrumentos de planeamento e os resultados dos sistemas de organização e gestão, em articulação com os demais serviços do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. ([www.gpeari.mctes.pt](http://www.gpeari.mctes.pt))

---

No que respeita a ministérios, foi igualmente solicitada a colaboração do Ministério da Administração Interna, através do Secretário de Estado José Magalhães, por se pensar que

estava na dependência deste ministério a Fundação para as Comunicações Móveis (FCM). Este foi o único pedido que ficou sem resposta, apesar da insistência, o que impediu o apuramento de alguma informação sobre esta fundação (nomeadamente que a FCM estava, afinal, na tutela do Ministério das Obras Públicas Transportes e Comunicações), que veio a disponibilizar um *site*, detetado já no final do processo da realização das entrevistas, e que teria sido interessante incluir no grupo de entrevistados, como se pode ver na missão que lhe era atribuída:

...promoção, desenvolvimento, generalização e consolidação do acesso às comunicações, em particular móveis, e garantir a ampla utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo para o desenvolvimento económico, social e tecnológico de Portugal. À FCM foi ainda cometida a gestão do Programa e-Escola, sem prejuízo do acompanhamento e fiscalização da sua atividade pelo governo, através do MOPTC, e pelas demais entidades competentes. ([www.fpcm.pt](http://www.fpcm.pt))

---

Ainda que não esteja sob a tutela do governo, pois trata-se de um órgão independente, com funções de natureza consultiva, cujo presidente é eleito pela Assembleia da República, considerou-se oportuno incluir na lista o Conselho Nacional de Educação (CNE), pois que tem como competências “apreciar e acompanhar as medidas de política educativa propostas pelo governo ou pela Assembleia da República” ([www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)).

**iii) Plano Tecnológico da Educação e entidades relacionadas** – o Plano Tecnológico da Educação deriva do Plano Tecnológico geral, por isso foi solicitada a participação do seu responsável, Carlos Zorrinho, que foi, simultaneamente, Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa.

O Plano Tecnológico é uma agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visa mobilizar as empresas, as famílias e as instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta. No quadro desta agenda, o governo assume o Plano Tecnológico como uma prioridade para as políticas públicas. O Plano Tecnológico constitui também o pilar para o Crescimento e a Competitividade do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, que traduz a aplicação em Portugal das prioridades da Estratégia de Lisboa. ([www.planotecnologico.pt](http://www.planotecnologico.pt))

---

Também João Trocado da Mata acumulava as funções de responsável pela coordenação do Plano Tecnológico da Educação (PTE) e pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Para além de terem sido indicadas quer pelo gabinete do Secretário de Estado Valter Lemos, quer pela responsável da DGIDC Joana Brocardo, estas instituições estavam já identificadas como alvo das entrevistas. No primeiro caso, é óbvia a escolha, pois a investigação centra-se nesta medida do Plano Tecnológico da Educação. Quanto ao GEPE, este organismo tem por missão “garantir a produção e análise estatística da educação, tendo em vista o apoio técnico à formulação de políticas, ao planeamento estratégico e operacional, e uma adequada articulação com a programação financeira” ([www.gepe.min-edu.pt](http://www.gepe.min-edu.pt)), para além da observação e avaliação dos resultados que são obtidos com as estratégias implementadas pelo Sistema Educativo.

Com este objetivo de avaliação, foi criado em 2009 o Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE), que tem como missão “acompanhar e avaliar o impacto das medidas implementadas pelo Plano Tecnológico da Educação”<sup>36</sup>, sendo coordenado por Roberto Carneiro, que faz parte da listagem de entrevistados.

#### **iv) Entidades do Estado ligadas às políticas e ação da Sociedade da Informação –**

Foram selecionadas várias entidades, fundações, associações, unidades de missão, com responsabilidade no âmbito das políticas, com um denominador comum: as políticas para a sociedade da informação. No que toca a entidades públicas, foram as seguintes: UMIC, POSC, e FDTI.

A UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, responsável por projetos como Biblioteca do Conhecimento Online (b-on), e-U Campus Virtual, mais relacionados com o ensino superior, é um instituto público com autonomia administrativa e financeira e tem por missão “o planeamento, a coordenação e o desenvolvimento de projetos na área da sociedade da informação” ([www.unic.pt](http://www.unic.pt)).

O Programa Operacional Sociedade do Conhecimento (POSC), que veio substituir o Programa Operacional Sociedade da Informação (POSI), pretendia ser a resposta da...

---

...ação do governo na implementação da Sociedade da Informação e do Conhecimento [para] colocar Portugal entre os países mais avançados nesta matéria (...). O Programa Operacional da Sociedade do Conhecimento, aprovado pela União Europeia em 27 de dezembro de 2004, enquadra-se plenamente no âmbito destas orientações políticas fundamentais e desdobra-se em oito eixos prioritários e medidas, que corporizam o financiamento proposto para a concretização da política nacional neste domínio. ([www.pos-conhecimento.pcm.gov.pt](http://www.pos-conhecimento.pcm.gov.pt))

---

A Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (FDTI) foi instituída em 1991 pelo Instituto Português da Juventude e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional e tem como missão...

---

...a formação e qualificação em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). (...) A Missão da FDTI consiste na formação e qualificação em Tecnologias de Informação e Comunicação da população em geral e, em particular, dos jovens. Esta é sustentada por projetos de investigação e desenvolvimento, assentes em princípios de qualidade, éticos e sociais, que contribuem para o desenvolvimento da sociedade, que se quer cada vez mais baseado na inovação e conhecimento. ([www.fdti.pt](http://www.fdti.pt))

---

Quanto a entidades privadas, participaram nesta investigação a FCCN, a APDSI e a APDC.

A Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) é uma instituição privada sem fins lucrativos designada de utilidade pública e gere a RCTS, que é uma rede que garante uma plataforma de comunicação e colaboração entre as instituições do sistema de ensino, ciência, tecnologia e cultura. Desde que iniciou a sua atividade, em 1987, “com o apoio das

---

<sup>36</sup> Url: <http://www.i-gov.org/index.php?article=11087&visual=1&subject=288>.

Universidades e diversas instituições de I&D nacionais, a FCCN tem contribuído para a expansão da internet em Portugal” ([www.fccn.pt](http://www.fccn.pt)).

A Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (APDSI) obteve em 2009 o estatuto de Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) no domínio da Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Na Visão que formou, a Direção da APDSI antevê Portugal como um país na linha da frente do desenvolvimento mundial da Sociedade da Informação e do Conhecimento e em que todos, sem distinção de classe social, de nível educacional, de deficiências físicas ou mentais, de idade ou de outros fatores, possam ter acesso aos benefícios da Sociedade da Informação. ([www.apdsi.pt](http://www.apdsi.pt))

---

Do seu plano de atividades de 2009, faz parte uma iniciativa, Literacia Digital e Certificação de Competências, da responsabilidade de João Correia de Freitas (também um dos entrevistados), que é apresentada nos seguintes moldes:

A Sociedade da Informação e do Conhecimento exige literacia digital em todo o espectro da sociedade. Embora a aprendizagem possa ocorrer de forma quase espontânea em certas situações, como acontece com muitas crianças e muitos jovens confrontados muito cedo com experiências de utilização, ela requer na generalidade das situações padrão, formação devidamente orientada. A APDSI dispõe-se a promover um Manifesto tendente a incentivar a sociedade portuguesa para a generalização de competências básicas, certificadas internacionalmente, no âmbito das tecnologias da sociedade da informação. ([www.apdsi.pt](http://www.apdsi.pt))

---

A Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações (APDC), cujo presidente era Diogo Vasconcelos, que foi fundador e responsável da UMIC, tem o seu campo de atuação no setor das Tecnologias de Informação e Comunicação e Novos Media (New Media) e “pretende ser o elemento catalizador, estratégico e impulsionador do conhecimento e da colaboração não só no sector como também na Economia e na Sociedade Civil” ([www.apdc.pt](http://www.apdc.pt)).

Inicialmente, foi também selecionado o Observatório da Sociedade da Informação e do Conhecimento (OSIC), mas verificou-se que já não estava ativo. Presidido por Roberto Carneiro e integrado na UMIC, tinha por objetivo “acompanhar e interpretar o desenvolvimento da sociedade de informação em Portugal, promovendo a investigação e a publicação de informação nesta área, tal como produção de indicadores estatísticos e estudos específicos” ([www.osic.umic.gov.pt](http://www.osic.umic.gov.pt) - não acessível).

**v) Academia** – Na Academia foram identificados vários investigadores com trabalho realizado neste âmbito, tendo em conta uma diversificação espacial das suas instituições. Da listagem fazem parte as seguintes instituições e respetivos docentes e investigadores: a Universidade do Minho, com a professora Ana Amélia Carvalho; a Universidade de Coimbra, com o professor António Dias de Figueiredo; a Universidade de Lisboa, com os professores João Correia de Freitas e Fernando Costa; a Universidade Nova de Lisboa, com a professora Cristina Ponte; a Universidade Católica Portuguesa, com o professor Roberto Carneiro; a Universidade do Algarve, com o professor Vítor Reia-Baptista.

São diferentes as motivações para a inclusão destes académicos. Alguns deles têm alguma ligação às políticas, quer por funções desempenhadas anteriormente (o caso de J. C. Freitas, na ERTE; ou Dias Figueiredo, na coordenação do Minerva), quer por colaborarem de alguma forma com o PTE (R. Carneiro dirigia o Observatório do PTE; F. Costa coordenou um estudo sobre a formação, um dos eixos do PTE). C. Ponte e V. Reia-Baptista são dois investigadores com trabalho na área da literacia ou educação para os media acumulando ainda a experiência de participação em projetos europeus. A. A. Carvalho desenvolve investigação e docência a (futuros) professores sobre tecnologia educativa. Para além dos aspetos enunciados, foi possível conjugá-los com uma preocupação de dispersão territorial, verificando-se que estão representadas universidades de vários pontos do país.

Do conjunto dos entrevistados fazem parte outras pessoas com ligação ao ensino superior. Por não ter sido nessa condição que foram incluídos no grupo, não estão referidos nesta secção.

**vi) Formação, professores e escola** – Sendo a formação um dos eixos do Plano Tecnológico da Educação, considerou-se importante inquirir a entidade responsável pela creditação de toda a formação dos professores do ensino básico e secundário que permite evoluir na carreira, que é o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). Compete a esta entidade “proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua [e] compete-lhe ainda a acreditação dos cursos de formação especializada” ([www.ccpfc.uminho.pt](http://www.ccpfc.uminho.pt)).

A esta instituição juntou-se a perceção do responsável de um centro de formação bem como do diretor de uma escola, procurando compreender como estava a funcionar no terreno o impacto do PTE ao nível da formação. A escolha recaiu na Escola Secundária de Barcelos e no Centro de Formação da Associação de Escolas do Concelho de Barcelos por terem uma ligação entre si. Foi também uma seleção por conveniência, por uma questão de proximidade e por haver um conhecimento prévio de ambas as pessoas, tendo isso facilitado a permissão para realizar a entrevista.

**vii) Observatório dos media** – Dada a experiência de observação e de investigação dos usos e consumo dos media, foi decidido incluir nesta investigação o OberCom - Observatório da Comunicação, que é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, e tem como objetivo central “a produção e difusão de informação, bem como a realização de estudos e trabalhos de investigação que contribuam para o melhor conhecimento (...) no sector dos Media e da Comunicação” ([www.obercom.pt](http://www.obercom.pt)).

**viii) Conteúdos digitais e indústria** – O Plano Tecnológico da Educação procurou estabelecer várias parcerias, nomeadamente com instituições privadas, daí que tenha interesse a auscultação das suas perspetivas. Para este caso interessava sobretudo ouvir empresas de criação de conteúdos digitais educativos e empresas parceiras do Plano Tecnológico da

Educação que tivessem alguma vertente ligada à formação para a utilização da tecnologia que foi chegando à escola. Relativamente aos conteúdos, a investigação teve a participação das duas maiores editoras de conteúdos educativos digitais, a Porto Editora e a Leya (que integra a Texto Editores), e uma de dimensão mais pequena, a Cnotinfor.

A Porto Editora refere ser “a maior editora portuguesa (...) e lidera também o sector da edição digital de conteúdos educativos, lúdico-educativos e de referência em Língua Portuguesa” ([www.portoeditora.pt](http://www.portoeditora.pt)). Com efeito, o Centro Multimédia da Porto Editora tem cerca de 50 colaboradores a trabalhar nos seus projetos, fora aqueles que colaboram no desenvolvimento de trabalhos pontuais.

A Leya resulta da fusão de várias editoras, entre as quais se encontram a Texto Editores, uma das maiores editoras portuguesa, com uma longa tradição na edição de conteúdos educativos, tendo iniciado em 1995 “a publicação de produtos multimédia em português, na área do edutainment” (<http://pt.textoeditores.com>). O departamento multimédia desta editora conta com aproximadamente 20 a 25 colaboradores.

A Cnotinfor, que nasceu em 1988 e está sediada em Coimbra, tem cerca de 15 colaboradores permanentes. A sua visão é “ajudar crianças, jovens e educadores a pensar, aprender e interagir com as tecnologias emergentes, valorizando as suas inteligências múltiplas, o espírito crítico, a aprendizagem em rede, a criatividade e a imaginação, promovendo a participação e a inclusão” ([www.cnotinfor.pt](http://www.cnotinfor.pt)).

Já no que toca às empresas com programas de ação para formar quer professores, quer alunos, para a utilização das computadores e dos outros instrumentos que o PTE fez chegar às escolas, foram contactadas a Microsoft Portugal e a Cisco. Estas duas empresas assinaram um protocolo com o governo, um Memorando de Entendimento, em que estiveram envolvidos vários ministérios.

Relativamente à Cisco – empresa multinacional americana com mais de 50 mil colaboradores em todo o mundo e com atividade no âmbito das redes e comunicações – esse memorando celebrado com o governo português tinha como principais objetivos posicionar Portugal como “um país de excelência em literacia de tecnologias da internet, promover a qualificação da população portuguesa na área da tecnologia através do desenvolvimento do Programa das Academias, proporcionar a integração social através da tecnologia e da literacia digital e contribuir para a competitividade económica” ([www.cisco.com/web/PT](http://www.cisco.com/web/PT)).

É também no âmbito do Memorando de Entendimento que a Microsoft (tal como a anterior, uma multinacional americana, com cerca de 90 mil colaboradores, mas que desenvolve e comercializa *software*) disponibilizou aquilo que a empresa considera ser “um instrumento de grande valia para o desenvolvimento e qualificação das competências tecnológicas: o Curriculum Microsoft Literacia Digital”. Dirigido a pessoas com alguma experiência de utilização ou que ainda estejam a dar os primeiros passos, “permite a qualquer utilizador adquirir as competências básicas na área das tecnologias de informação de forma fácil e intuitiva, através da realização de cinco cursos” ([www.microsoft.com/portugal](http://www.microsoft.com/portugal)).

No início de 2009, a Microsoft Portugal e o Ministério da Educação renovaram o Acordo de Colaboração “Parceiros na Educação” para os cinco anos seguintes, reforçando o investimento realizado desde 2004 em mais um milhão de euros.

**ix) Projetos no terreno** – Foi considerado relevante ir ao encontro de projetos que têm como campo de ação a relação das crianças com as tecnologias, como é o caso do Eu Kids Online Portugal e o Projeto Miúdos Seguros na Net, e também o Programa Escolhas, que se dirige a um público mais desfavorecido, e a promoção da educação para os media, com a participação de dois projetos, o Público na Escola e o Projeto de Educação para os Média na Região de Castelo Branco. Para além destes projetos, também foi incluído o programa televisivo da RTP “2010”.

O Eu Kids Online é um projeto europeu coordenado pela investigadora inglesa Sonia Livingstone com equipas de investigadores de 21 países, entre os quais Portugal, sendo a equipa nacional liderada por Cristina Ponte, que foi entrevistada. Os objetivos iniciais passavam por caracterizar a pesquisa realizada sobre os usos da internet, telemóvel e outras tecnologias em linha por parte de crianças.

Miúdos Seguros na Net é a designação do projeto criado e liderado por Tito de Morais, que procura dar o seu contributo para “uma sociedade onde as famílias, as escolas e a comunidade em geral trabalham em conjunto para minimizar os riscos de segurança a que as crianças e os jovens estão expostos através da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação” ([www.miudossegurosna.net](http://www.miudossegurosna.net)).

Criado em 2001, o Programa Escolhas é tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros, e está fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Os objetivos deste projeto visam “promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social” ([www.programaescolhas.pt](http://www.programaescolhas.pt)). Uma das medidas contempla mais especificamente a inclusão digital, propondo realizar nesse âmbito “atividades lúdico pedagógicas; b) Atividades específicas de âmbito formativo em Tecnologias da Informação e da Comunicação”, entre outras. O Programa Escolhas é coordenado por Rosário Farmhouse, mas o Presidente Executivo é Pedro Calado que, juntamente com o Gestor Nacional da Medida IV, Inclusão Digital, Rui Dinis, foram os entrevistados.

Público na Escola é uma iniciativa do jornal Público, atualmente sob a orientação de Eduardo Jorge Madureira, que teve início em 1989, em cinco escolas do Porto e outras tantas de Lisboa. Este projeto “tem incentivado o uso dos media na escola enquanto instrumentos ao serviço da inovação pedagógica e da aprendizagem da vida cívica e tem dinamizado uma reflexão crítica sobre a lógica específica dos diversos meios de comunicação social” (<http://static.publico.clix.pt/pub/naesc>).

O projeto Educação para os Média na Região de Castelo Branco, que conta com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, procura contribuir, entre outros, para “fomentar a



leitura de jornais (...) e para que os alunos devenham progressivamente descodificadores críticos de mensagens media e produtores reflexivos de mensagens media” (www.literaciamedia.com). Da equipa faz parte o investigador Vítor Tomé, que acumula as funções de jornalista num jornal regional, tendo ainda realizado um doutoramento nesta área, e é a pessoa a quem foi solicitada a entrevista

Estes dois últimos projetos não têm um enfoque único nas tecnologias, não as deixando de lado. Por isso, pensou-se que a sua perspetiva seria especialmente interessante na forma como encaram os media digitais e mais tradicionais e a formação para a sua utilização.

Finalmente, Vasco Trigo apresentou na RTP o programa “2010”, um programa que procurava manter os cidadãos informados e a par dos resultados da investigação realizada no país, tendo contribuído igualmente para a “construção da Sociedade da Informação e do Conhecimento” (www.rtp.pt). Vasco Trigo, distinguido pela APDSI com o prémio ‘Personalidade da Sociedade da Informação’ em 2009, foi também um dos entrevistados nesta investigação.

### 3.1.1. Fontes de informação

De acordo com os objetivos, definiu-se um conjunto de agentes a quem seria solicitado o contributo para as entrevistas. Para esta definição contribuiu o conhecimento prévio de pessoas e projetos com responsabilidades nestas áreas, complementada com uma pesquisa alargada, sobretudo através da *web*. Por outro lado, ao longo do processo de realização das entrevistas, foi-se alargando a lista inicial por se achar oportuno incluir uma ou outra entidade ou pessoa, também por sugestão dos próprios entrevistados, que se revelaram fontes interessantes igualmente a este nível.

Um exemplo que ilustra este último caso é a sugestão do Coordenador do Plano Tecnológico da Educação, J. T. Mata, que sugeriu que fosse ouvido o Professor Dias de Figueiredo, por saber que ele tinha uma voz crítica em relação a este programa. Já um caso que tenha surgido no decorrer da própria investigação foi a inclusão de uma escola e de um centro de formação, por se considerar relevante dar voz a pessoas que estão no terreno e que são alguns dos principais destinatários, ou mediadores, de grande parte das medidas do Plano Tecnológico da Educação. Duarte (2002) refere-se à necessidade de não ter uma listagem fechada:

---

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori*. (...) Enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspetivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (Duarte, 2002: 143)

---

Apesar de algumas pessoas já terem, por si, relevância para incorporar o estudo, graças ao trabalho já realizado anteriormente, procurou-se dar um enquadramento institucional aos entrevistados, no que toca a funções desempenhadas por alturas da realização das entrevistas.

### **3.2. Perfil dos entrevistados**

Os entrevistados são os responsáveis, ou representantes, das organizações ou projetos já descritos. A listagem seguinte apresenta sumariamente os trinta e oito entrevistados (foram trinta e sete entrevistas, mas numa delas estiveram presentes duas pessoas), organizada por ordem cronológica da sua realização, identificando a natureza da função em razão da qual foram entrevistados.

- **José Vítor Pedroso:** Coordenador da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE);
- **José Dias Coelho:** Presidente da Direção da Associação Portuguesa de Desenvolvimento da Sociedade de Informação (APDSI);
- **Rui Pacheco:** Diretor do Centro Multimédia da Porto Editora;
- **Manuel Heitor:** Secretário de Estado do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES);
- **Nuno Araújo:** Presidente da Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (FDTI);
- **Vasco Trigo:** Responsável pelo programa da RTP “2010”;
- **Jaime Quesado:** Gestor do Programa Operacional para a Sociedade do Conhecimento (POSC);
- **João Tiago da Silveira:** Porta-voz do Partido Socialista (PS);
- **Carlos Zorrinho:** Coordenador do Plano Tecnológico e do Gabinete de Coordenação da Estratégia de Lisboa;
- **Pedro Calado e Rui Dinis:** Diretor Executivo do Programa Escolhas / Gestor Nacional da Medida IV do Programa Escolhas;
- **Tito de Moraes:** Fundador e responsável pelo Projeto Miúdos Seguros na Net;
- **João Correia de Freitas:** Professor Auxiliar da Universidade Nova de Lisboa e anterior Gestor da Equipa de Missão da CRIE (atual ERTE/PTE) do Ministério da Educação;
- **Álvaro Santos:** Membro do Conselho e Secretário Permanente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC);
- **Ana Amélia Carvalho:** Professora Auxiliar da Universidade do Minho, com experiência de ensino e investigação na área da tecnologia educativa;
- **Rita Espanha:** Membro da Comissão Executiva e Equipa de Investigação do OberCom – Observatório de Comunicação;
- **Secundino Correia:** Diretor da Cnotinfor;
- **Eduardo Jorge Madureira:** Diretor Pedagógico do Projeto Público na Escola;
- **João Trocado da Mata:** Coordenador do Plano Tecnológico da Educação (PTE) e Diretor-geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE);

- **Fernando Costa:** Professor Auxiliar da Universidade de Lisboa; Coordenador do Estudo “Competências TIC – Estudo de Implementação”;
- **Adelaide Franco:** Microsoft Educação – Education Lead;
- **Vítor Tomé:** Membro da Equipa de Investigação Projeto de Educação para os Media no Distrito de Castelo Branco;
- **Vítor Reia-Baptista:** Professor Coordenador da Universidade do Algarve e membro de equipas de projetos europeus, como Educaunet, Mediappro, Euromeduc;
- **Joaquim Barradas:** Diretor Editorial Multimédia da Leya;
- **Roberto Carneiro:** Diretor do Instituto de Ensino e Formação a Distância da Universidade Católica Portuguesa; Coordenador do Observatório para o Plano Tecnológico da Educação (OPTE);
- **Pedro Veiga:** Presidente do Conselho Executivo da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN);
- **Nuno Guarda:** Program Manager da Cisco Networking Academy;
- **Jorge Saleiro:** Diretor da Escola Secundária de Barcelos;
- **Carlos Neto:** Diretor do Centro de Formação da Associação de Escolas – Barcelos, Esposende;
- **Maria Emília Brederode dos Santos:** Coordenadora da 4.ª Comissão Especializada Permanente do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- **Diogo Vasconcelos<sup>37</sup>:** Presidente da Direção da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações (APDC);
- **António Dias Figueiredo:** Professor Catedrático Aposentado da Universidade de Coimbra;
- **Bruno Dias:** Deputado do Partido Comunista Português (PCP);
- **Michael Seufert:** Deputado do Partido Popular (CDS-PP);
- **Carlos Patrão:** Militante do Bloco de Esquerda (BE);
- **Cristina Ponte:** Professora Auxiliar da Universidade Nova de Lisboa e Coordenadora da Equipa de Portugal do EU Kids Online;
- **Graça Simões:** Vogal do Conselho Diretivo da UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento;
- **Pedro Duarte:** Deputado do Partido Social Democrata (PSD).

Ainda sobre o perfil dos entrevistados – donde se realça uma presença minoritária de mulheres (apenas 5) – são apresentados de seguida dois dados, qualificações e residência, com base nas informações obtidas junto dos próprios entrevistados.

---

<sup>37</sup> Diogo Vasconcelos viria a falecer antes do término deste trabalho, durante o ano de 2011.

Os dados relativos às suas habilitações estão apresentados na tabela seguinte.

TABELA 7 – QUALIFICAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Bacharelato; Licenciatura	Pós-Graduação; a frequentar Mestrado ou MBA	Mestrado; MBA; inscrito em Doutoramento	Doutoramento	Agregação
10	4	10	10	4

Das informações recolhidas, todos os entrevistados são pelo menos licenciados (apenas um é bacharel), tendo 10 qualificações ao nível doutoral e 4 com Agregação, o que permite verificar que os intervenientes têm qualificações elevadas.

A residência dos entrevistados (que em alguns casos não coincide com o local de trabalho) está indicada na Tabela 2, evidenciando-se a predominância do litoral, destoando apenas a presença de um entrevistado do distrito de Castelo Branco. Cerca de metade dos entrevistados reside em Lisboa, seguindo-se o Porto, com 6 (o facto de Braga estar próxima do Porto, com 5, deve ter em conta a escolha do centro de formação e de uma escola desse distrito). Existia apenas uma pessoa com residência fora de Portugal (no caso, em Inglaterra, na cidade de Londres).

Estes dados, não constituindo uma surpresa, acabam por sublinhar que cargos de relevo – no presente estudo, aqueles que estão relacionados com estas políticas – são exercidos por pessoas que estão em Lisboa, as que já lá viviam e outras que se viram obrigadas a mudar residência para lá, a título permanente ou em períodos de trabalho. Porventura este aspeto poderá ter alguma influência nas decisões e opções tomados, pois é natural que prevaleça uma certa visão formada a partir do contexto da capital.

TABELA 8 – RESIDÊNCIA DOS ENTREVISTADOS POR DISTRITO

Aveiro	Beja	Braga	Bragança	C. Branco	Coimbra	Évora	Faro	Guarda
-	-	5	-	1	2	1	1	-
Leiria	Lisboa	Santarém	Setúbal	Portalegre	Porto	V. Castelo	V. Real	Viseu
1	19	-	1	-	6	-	-	-

A média de idades, à altura das entrevistas, era de 46,4 anos, situando o nascimento dos entrevistados entre 1942 e 1983.

Estas são apenas três informações que podem ser relevantes para a análise e leitura dos dados. Outros dados sócio biográficos, como a área de formação ou tempo na função, estão presentes nas respetivas entrevistas, no Anexo 11.

### 3.1.3. Recolha dos dados

#### *Descrição do guião*

Como se tratava de uma entrevista semi-orientada, foi elaborado um Guião (Anexo 4) para auxiliar na realização das entrevistas. O guião, que é “um grupo de tópicos e questões que o entrevistador pode perguntar de modos diferentes aos diferentes participantes” (Lindlof & Taylor, 2002: 195), estava dividido em três blocos de questões.

A primeira parte andava à volta da noção de ser alfabetizado nos dias de hoje, quais as competências necessárias, os agentes responsáveis e as condicionantes e paradoxos que isso possa trazer. Pretendia-se, aqui, fazer uma reflexão mais genérica ligada à proliferação dos media digitais, procurando compreender quais as conceções dos entrevistados relativamente à alfabetização e à literacia necessárias, sobretudo para os mais novos, para lidar com esta realidade.

Na segunda parte, procurava-se uma perspetiva crítica sobre a estratégia de desenvolvimento da Sociedade da Informação, bem como relativamente ao papel das instituições europeias e de programas como a Estratégia de Lisboa. Através de algumas provocações, recorrendo às palavras de alguns autores de referência como Jacques Gonnét, Pérez Tornero, Sonia Livingstone ou Marc Prensky, o objetivo centrava-se em questões ligadas aos indicadores da sociedade da informação e do conhecimento e o enfoque nas tecnologias, para além de procurar recolher um olhar sobre o contributo externo da União Europeia para o desenvolvimento destas áreas em Portugal.

No último bloco de questões, procurava-se obter uma avaliação do Plano Tecnológico da Educação relativamente aos seus eixos e programas, no que toca a avanços obtidos e lacunas detetadas, para, olhando ainda para outras medidas anteriores com objetivos similares, perspetivar as mudanças a curto prazo. Sobretudo, quais as consequências da modernização tecnológica das escolas preconizada pelo Plano Tecnológico da Educação para o aumento dos níveis de literacia das crianças e dos jovens estudantes.

Na maior parte das entrevistas, foi seguida a ordem das questões tal como aparecem no guião. Noutros casos, isso não aconteceu, quer por limitações de tempo, por exemplo, o que obrigou a seleccionar as questões mais relevantes, quer também por dificuldade em algum dos entrevistados se deixarem conduzir.

Nas conversas, houve cuidado em não utilizar termos ou informações em relação às quais as pessoas pudessem não estar à vontade, daí a opção por se falar em sociedade da informação e não tanto em expressões com ‘deriva tecnológica’, ‘literacia dos media’ ou ‘literacia digital’, embora estas ideias estivessem subjacentes às questões colocadas. Não significa isto que não se tenha tentado fazer uma espécie de contraditório, mas interessava que a entrevista decorresse num tom amigável para conseguir extrair o mais possível as informações e as ideias dos inquiridos. Para além disso, as questões do guião sofreram uma adequação tendo em conta o papel e a natureza da instituição representada, solicitando, por exemplo, um esclarecimento

sobre o papel dessas instituições ou dos programas a que cada um dos entrevistados estava ligado.

### *Realização das entrevistas*

Optou-se por realizar as entrevistas no final da legislatura do XVII Governo. Com o surgimento de um novo governo, havia o risco de alteração de pessoas em diversos cargos, pelo que seria menos interessante entrevistar alguém que já não assumia a perspetiva da posição em que estaria a ser inquirida.

As eleições legislativas, marcadas para o dia 27 de setembro de 2009, foram um aspeto que condicionou as entrevistas. O objetivo inicial era realizar este processo das entrevistas entre o final do mês de agosto, altura em que as instituições estão em pausa, e o início da campanha política que precedia as mesmas eleições.

Foram, então, contactadas, de início, as pessoas ou instituições de cariz partidário ou cujo cargo poderia ser influenciado pelas referidas eleições. Rapidamente se verificou que tal não seria possível e, como se poder ver pela ordem cronológica da realização das entrevistas, os membros dos partidos políticos, por exemplo, foram dos últimos a ser entrevistados. Apesar disso, e ainda que não tendo sido um propósito consciente da programação desde o início desta investigação, o *timing* em que foram realizadas as entrevistas – pôde-se constatar isso no processo de realização das conversas – acabou por ser bastante adequado, porque permitiu aos diversos atores terem uma perspetiva de avaliação sobre o trabalho realizado e os objetivos alcançados em especial pelo Plano Tecnológico da Educação, aproveitando, precisamente, o tempo de avaliação e de escrutínio que costuma ser uma campanha política, e, por outro lado, de projeção de novas estratégias, como é o pós-eleições.

As entrevistas foram feitas no final de 2009, com início no dia 14 de setembro (foram realizadas 5 entrevistas neste mês), estendendo-se aos meses de outubro (18 entrevistas) e novembro (13 entrevistas) e terminou no dia 7 de dezembro (com apenas 1 entrevista). Apesar de o tempo ter sido um pouco mais distendido do que previsto, por dificuldade de agendamento, sobretudo a última, fez-se ainda assim uma recolha de dados num espaço de tempo relativamente curto – cerca de 12 semanas –, tendo em conta a diversidade de atores e instituições envolvidas. E, naturalmente, o tempo de eleições (a seguir às eleições legislativas seguiram-se as autárquicas, nas quais alguns dos políticos estiveram empenhados) não é propício para grandes aberturas na agenda.

O processo de marcação foi, aliás, complexo e moroso. Depois da constituição de um *corpus* de entrevistados, baseado já em informações recolhidas relativamente às instituições escolhidas, seguiu-se uma recolha de contactos, de *e-mail* e telefone. O passo seguinte foi enviar um e-mail, com um texto que explicava a natureza do pedido e enquadrava os objetivos da investigação, que foi igual para todos, com uma última nota mais a justificar o motivo por que cada uma das pessoas estava a ser convidada para participar na investigação. Em anexo, seguia uma

declaração dos orientadores, com o seu aval e com o compromisso de que todos os dados recolhidos seriam objeto de tratamento científico (cfr. Anexo 5).

Pode-se dizer que só com grande insistência e persistência foi possível agendar a entrevista com os 37 entrevistados, mas deve-se sublinhar a disponibilidade com que a generalidade dos participantes participou na conversa, revelando curiosidade e interesse no resultado da investigação.

A entrevista foi pensada para ser feita em 35 a 45 minutos, mas a duração das várias entrevistas foi muito dispar, como mostra o Gráfico 1. Isto deve-se ao desempenho dos entrevistados, que estariam com maior ou menor disponibilidade, que se expressaram com maior ou menor rapidez ou, finalmente, porque foram inquiridos apenas sobre alguns aspetos mais específicos, pois era isso que mais interessava. Outro aspeto relevante é a própria atitude de quem conduziu as entrevistas. Através da linha exponencial, pode-se verificar uma tendência para encurtar a duração das entrevistas à medida que o tempo foi passando. Aliado a um certo cansaço natural neste processo, o que mais contribuiu para um certo encurtamento das entrevistas terá sido uma filtragem das questões mais relevantes a colocar às pessoas que participaram na investigação.

Porém, importa sublinhar que na maior parte dos casos a duração da entrevista se deveu à disponibilidade de quem respondia às questões. Mesmo não havendo muito tempo para a entrevista, a questão colocava-se neste nível: ou se recolhia a participação desta forma, ou esse registo acabaria por nunca acontecer em tempo útil para a investigação. Em grande parte dos casos, as entrevistas foram longas conversas, com os entrevistados a demonstrarem satisfação por terem sido solicitadas as suas opiniões. Acabaram por dar sugestões de pessoas a entrevistar ou até de percursos a seguir na investigação do doutoramento, bem como de leituras a fazer, tendo havido inclusivamente algumas ofertas de bibliografia.

Um último dado sobre a duração das entrevistas. Os minutos indicados no Gráfico 7 reportam-se à conversa registada pelo gravador digital em que há perguntas e respostas, o que significa que houve alguma conversa quer antes (onde se explicavam os objetivos da entrevista e a sua contextualização na investigação), quer depois. O tempo médio da entrevista gravada foi de 38,4 minutos, o que está dentro das expectativas iniciais, mas com diferença relevante entre as entrevistas. Por exemplo, a mais longa teve 59 minutos, ao passo que a mais breve teve apenas 16 minutos (há duas com este registo de tempo).

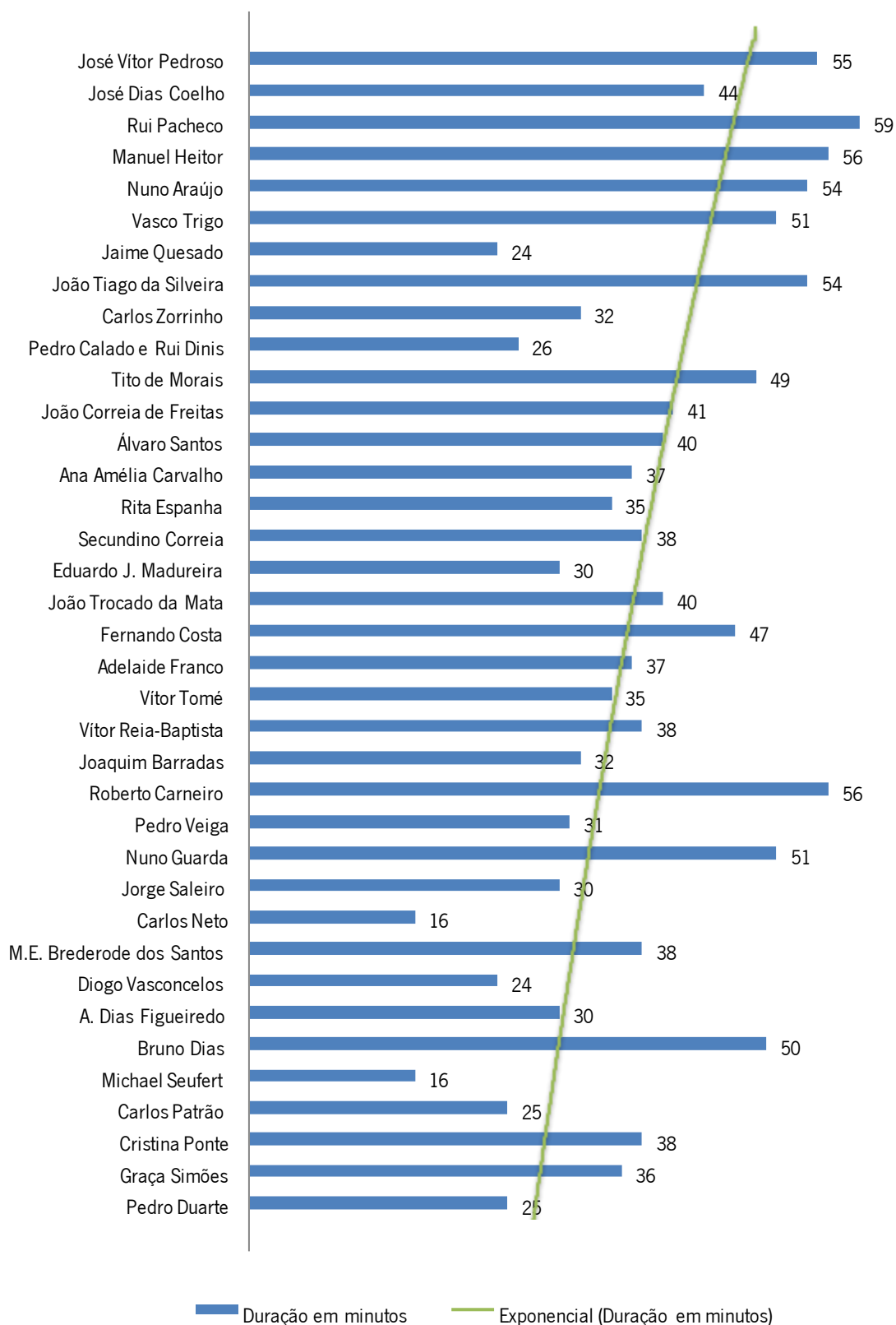


GRÁFICO 7 – DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS EM MINUTOS, APRESENTADAS PELA ORDEM DE REALIZAÇÃO

Para além do Guião, foi elaborado um formulário para registar os dados socio-biográficos, bem com outras notas de relevo, a forma como decorreu a entrevista, o local, informações que



tenham sido dadas com o gravador desligado, bem como outro tipo de impressões que tenha causado a realização da entrevista. Para Duarte (2002: 145), as situações em que se dá o contacto entre o investigador e o entrevistado “configuram-se como parte integrante do material de análise”. Segundo a mesma autora, deve-se registar o grau de disponibilidade, o local onde é dada a entrevista, a postura adotada, gestos sinais corporais ou mudanças de tom voz, pois “tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado” (Ibidem).

### *Condicionantes e dificuldades*

A primeira grande dificuldade sentida foi ao nível do contacto. Por um lado, nem sempre foi fácil encontrar um endereço de *e-mail* para onde enviar a solicitação da marcação da entrevista, sendo necessário recorrer ao contacto telefónico, o meio que se revelou mais célere. Mais eficaz só mesmo o contacto pessoal, a única forma de conseguir convencer algumas pessoas a agendarem a entrevista. Isso é compreensível pois contribuiu para aumentar a pressão e, sobretudo, para evidenciar a importância que era atribuída à investigação.

Por outro lado, algumas entrevistas foram conseguidas de forma mais rápida porque já havia algum tipo de conhecimento pessoal anterior a este processo, do doutorando ou dos seus orientadores. Esse aspeto revelou-se fundamental para encurtar etapas, por isso, com um simples *e-mail*, rapidamente se agendou a entrevista. O conhecimento prévio contribui para um aumento da confiança, o que facilita este tipo de pedidos de colaboração, que exigem sempre alguma perda de tempo para quem vai conceder a entrevista. Por outro lado, porque se teve presente que este conhecimento pessoal poderia, de alguma forma, condicionar o andamento da entrevista, foram tomadas algumas precauções para o evitar, procurando conduzir a entrevista da forma mais neutra possível.

Já foi referida a questão da disponibilidade de tempo, mas outra condicionante está relacionada com o local onde se realizou, o que se liga ao aspeto anterior. As entrevistas foram feitas em gabinetes e salas de reuniões, mas algumas aconteceram em lugares inesperados, como o comboio, hotéis, cafés, congressos, bem como a horas extremas (manhã cedo e noite, por exemplo). O objetivo era fazer as entrevistas e, mesmo não sendo nas condições ideais, interessava obter esse registo o mais rapidamente possível. A este propósito, Lindlof & Taylor (2002: 170-171) referem que as entrevistas podem ser feitas “num laboratório de investigação, durante uma caminhada pela praia, numa mesa de restaurante ou no quarto de um adolescente – em qualquer lugar onde duas pessoas possam falar com relativa privacidade”, pois a entrevista qualitativa é uma metodologia com “uma capacidade de adaptação assinalável” (Ibidem).

Certamente que as condições em que aconteceu cada uma das entrevistas terão algum tipo de influência na forma como seguiu a conversa, mas são as contingências próprias de um processo como este, que é muito absorvente, quer na persistência necessária para a marcação de todas

as entrevistas, bem como nas deslocações que foram necessárias e ainda na condução das entrevistas, que é uma atividade que exige muita concentração.

Finalmente, existirão limitações no próprio questionário, em relação aos tópicos a que se propunha abordar, à sua organização ou na forma como foram expostos durante a conversa. Pode ser ainda questionada a própria listagem de entrevistados, se está completa, se foi suficientemente abrangente, se não é enviesada, etc. Todos estes aspetos podem impor alguns limites à investigação, porque se colocam em confronto testemunhos recolhidos em condições muito diversas. São as contingências de um trabalho desta natureza, embora se tenha procurado minimizá-los na preparação das entrevistas e nos passos seguintes da organização e da análise de dados.

### **3.2. Pesquisa documental**

A análise documental foi a metodologia selecionada para fazer a leitura analítica e crítica dos elementos recolhidos. Esta análise centrou-se no Plano Tecnológico da Educação, daí a recolha e análise de todos os documentos que permitam compreender os objetivos e as metas que se propunham alcançar. Com vista a esta compreensão, incluíram-se elementos que permitem contextualizar não só o nascimento do Plano Tecnológico da Educação, mas também as próprias políticas públicas que têm vindo a ser desenvolvidas desde a década de 80.

Os documentos examinados são na sua maioria produzidos pelos governos (Conselhos de Ministros, Ministérios), mas há também intenções programáticas de partidos políticos, estudos e relatórios, tendo origem fora de país apenas dois dos documentos considerados para esta análise.

Seguidamente, são identificados os principais passos que orientaram essa recolha, pois a análise documental, “enquanto operação de decomposição e representação do conteúdo informacional dos documentos, pressupõe um conjunto sistemático e sequencial de procedimentos que possam ser explicitados” (Guimarães, 2008, 81).

#### ***4.2.1. Constituição e caracterização dos documentos recolhidos***

O trabalho de recolha resultou em 49 documentos, divididos em dois grandes conjuntos que dão a origem à edição de outros tantos capítulos desta tese:

*Conjunto A.* As iniciativas mais relevantes nesta área das políticas tecnológicas da educação em Portugal – perspetiva diacrónica (Cap. 7);

*Conjunto B.* Os documentos que contextualizam, enquadram e permitem compreender o Plano Tecnológico da Educação (Cap. 8).

O Gráfico 8 apresenta essa divisão<sup>38</sup>, bem como a distribuição do Conjunto B em quatro diferentes grupos.

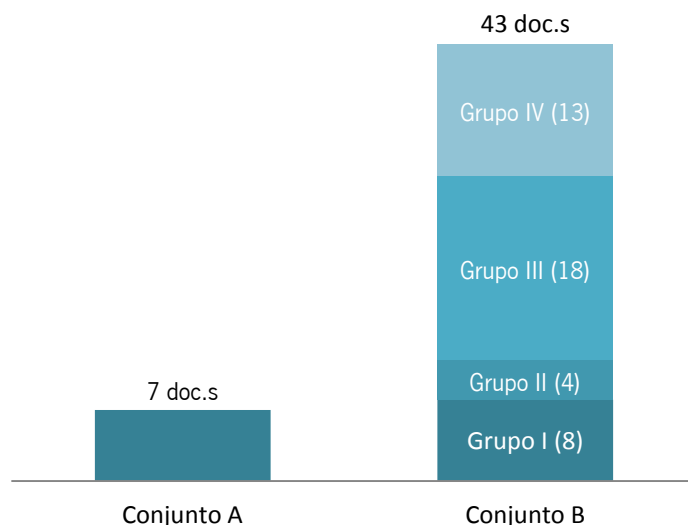


GRÁFICO 8 – DOCUMENTOS RECOLHIDOS

Para a perspetiva histórica das políticas tecnológicas da educação em Portugal (Cap. 7), foram recolhidos os documentos legais – sempre que estes existiram – que estiveram na base dessas medidas ou, na sua ausência, recolheu-se informação em *sites* dedicados aos projetos. Deste Conjunto A fazem parte despachos ministeriais (206/ME/85 e 232/ME/96), protocolos celebrados entre governos e ensino superior, editais das iniciativas ou resoluções do conselho de ministros (cfr. Anexo 15).

Com vista à compreensão geral do Plano Tecnológico da Educação (Cap. 8), foi realizada uma recolha de documentos relevantes para este processo. A constituição do *corpus* documental do Conjunto B, composto por 43 documentos, baseou-se nas informações disponibilizadas por *sites* quer do Plano Tecnológico, quer do Plano Tecnológico da Educação, quer do Programa e.escola. Os documentos que aqui aparecem estão aí disponibilizados ou, pelo menos, referenciados. A constituição deste conjunto de documentos foi realizada entre março e maio de 2011 (cfr. Anexo 16).

Estes elementos foram divididos da seguinte forma:

- Os documentos que enquadram e fundamentam o PTE (Grupo I);
- Os documentos fundadores do PTE (Grupo II);
- Os documentos de acompanhamento do PTE, quer legais (Grupo III), quer sobre a implementação do referido programa (Grupo IV).

<sup>38</sup> No Gráfico 8, a soma dos documentos dos dois conjuntos é de 50 porque há um documento que é comum a esses dois conjuntos.

As quatro tabelas seguintes identificam cada um dos documentos, o nome e, nos documentos legais, o seu teor, bem como a entidade e/ou autor responsáveis.

TABELA 9 – DOCUMENTOS QUE ENQUADRAM E FUNDAMENTAM O PTE

Grupo I – DOCUMENTOS QUE ENQUADRAM E FUNDAMENTAM O PTE			
#	Data	Designação	Entidade/ Autor
#1	2000 (22-23'mar)	Conselho Europeu de Lisboa – 2000 (Estratégia/Agenda de Lisboa)	Conselho Europeu
#2	2004 (03'mar)	Programa Educação e Formação 2010 – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa	Conselho da União Europeia
#3	2005 (21'jan)	Programa Eleitoral do Partido Socialista de 2005	Partido Socialista
#4	2005 (23'mar)	Conselho Europeu de Bruxelas – Conclusões da Presidência: (Faz a revisão intercalar da Estratégia de Lisboa)	Conselho Europeu
#5	2005 (mar)	Programa do XVII Governo Constitucional	XVII Governo
#7	2005	Plano Tecnológico	XVII Governo
#6	2005 (jul)	Ligar Portugal	MCTES
#8	2007 (mai)	Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal <sup>39</sup>	GEPE - ME

Este primeiro grupo inclui documentos comunitários<sup>40</sup> que várias vezes são referidos nos vários diplomas legais relacionados com o PTE como sendo fundamentais para o aparecimento desta política. São também documentos relacionados com as bases programáticas do partido que formou governo em 2005, o Partido Socialista, que viria a constituir o XVII Governo. Foi este governo que criou o Programa Ligar Portugal e o Plano Tecnológico, donde deriva e tem filiação, por sua vez, o Plano Tecnológico da Educação (PTE). Há ainda um terceiro elemento, um estudo, que terá servido de base para a constituição do PTE, no dizer do seu coordenador:

As metas definidas no PTE foram traçadas com base num profundo conhecimento da realidade portuguesa, que o presente estudo ajudou a caracterizar. O estudo de diagnóstico sobre a modernização tecnológica do ensino em Portugal é, neste contexto, um importante retrato da realidade das escolas portuguesas e constituiu uma ferramenta de trabalho fundamental para preparar a implementação de projetos do PTE. (João Trocado da Mara – Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico – cfr nota <sup>39</sup>)

<sup>39</sup> Este estudo tem uma reedição em 2008, com um título ligeiramente diferente – “Modernização tecnológica do ensino em Portugal. Estudo de Diagnóstico” – que inclui uma nota do então coordenador do PTE e Diretor-geral do GEPE.

<sup>40</sup> Podem ser consultados mais documentos que são indicados na secção ‘Biblioteca’ do *site* do Plano Tecnológico, com o seguinte endereço:  
<http://www.planotecnologico.pt/pt/gabinetedocoordenador/biblioteca/InnerPage.aspx?idCat=525&idMasterCat=30&idLang=1>.

TABELA 10 – DOCUMENTOS FUNDADORES DO PTE

Grupo II – DOCUMENTOS FUNDADORES DO PTE			
#	Data	Designação	Entidade/ Autor
#9	2007 (05'jun)	Discurso de apresentação das Iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades do Primeiro-Ministro (vídeo)	Primeiro-Ministro, José Sócrates
#10	2007 (05'jun)	Discurso de apresentação das Iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades do Ministro do MOPTC (vídeo)	Ministro do MOPTC, Mário Lino
#11	2007 (23'jul)	Plano Tecnológico da Educação – apresentação	Governo (?)
#12	2007 (18'set)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007	C. Ministros

Mais à frente, cada um dos documentos serão objeto de uma análise aprofundada, merecendo sobretudo destaque na análise das representações estes documentos da Tabela 10, donde se destaca a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/200, que cria o PTE e fixa as metas de cada uma das medidas e eixos anunciados (o documento da apresentação do PTE é um conjunto de diapositivos que contém informação integralmente disponibilizada na Resolução).

Deste grupo fazem parte dois documentos que são os discursos de lançamento do Programa e.escola do então Primeiro-Ministro José Sócrates e do Ministro das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, Mário Lino (ambos estão disponíveis também em formato vídeo).

TABELA 11 – DOCUMENTOS LEGAIS DE ACOMPANHAMENTO DO PTE

Grupo III – DOCUMENTOS LEGAIS DE ACOMPANHAMENTO DO PTE			
#	Data	Designação	Entidade/ Autor
#13	2007 (16'ago)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 132/2007 (Autoriza a abertura do concurso público internacional com vista à aquisição dos serviços e bens necessários ao fornecimento, instalação e manutenção de quadros interativos para as escolas)	Presidência do Conselho de Ministros
#14	2007 (16'ago)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 133-134-135/2007 (Autoriza a abertura do concurso público internacional com vista à aquisição dos serviços e bens necessários ao fornecimento para as escolas públicas de instalação e manutenção de computadores para as escolas públicas (133); instalação, manutenção, operação e gestão de redes locais para as escolas públicas (134); à implementação do sistema eletrónico de segurança física (135))	Presidência do Conselho de Ministros
#15	2007 (16'ago)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 136/2007 (Autoriza a abertura do concurso público internacional com vista à aquisição dos serviços e bens necessários ao fornecimento, instalação e manutenção de quadros interativos para as escolas [altera o valor da Resolução 132/2007 de 9 000 000 para 25 100 000 de euros])	Presidência do Conselho de Ministros
#16	2007 (10'dez)	Despacho n.º 143/2008 (Aprova o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do PTE)	ME – Gabinete da Ministra
#17	2008 (23'mai)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 124/2008 (Autoriza a realização da despesa com a aquisição de serviços e	Presidência do Conselho de

		bens necessários à infraestruturação do Cartão Eletrónico da Escola para as escolas públicas)	Ministros
#18	2008 (23'mai)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 125/2008 (Refere os serviços necessários ao desenvolvimento e operação do Centro de Apoio Tecnológico às Escolas - CATE)	Presidência do Conselho de Ministros
#19	2008 (08'ago)	Decreto-Lei n.º 164/2008 (Trata das atribuições do GEPE, nomeadamente a missão de apoiar em diferentes níveis diferentes políticas e programas, como o PTE)	ME
#20	2008 (03'out)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2008 (Determina a realização da despesa inerente à aquisição de serviços de comunicações de dados, de serviços de internet, de alocação do equipamento terminal, de alojamento de servidores e interligação entre redes lógicas das escolas e dos organismos centrais, regionais e tutelados do ME)	Presidência do Conselho de Ministros
#21	2008 (17'out)	Despacho n.º 27545/2008 (Aprova o Regulamento do Programa de Estágios TIC)	ME – Gabinete da Ministra
#22	2008 (24'out)	Despacho n.º 145/2008 (Cria e define um escalão especial de apoio destinado às famílias que, tendo médios ou baixos rendimentos, não se encontram abrangidas pela Ação Social Escolar para a aquisição de computador no âmbito do e.escola)	Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação
#23	2008 (17'dez)	Despacho n.º 1199/2008 (Fixa para a execução das experiências piloto de todos os eixos do PTE o número máximo de 10 contratos em regime de avença)	ME – Gabinete da Ministra
#24	2008 (02'dez)	Despacho n.º 31996/2008 (Define os encargos orçamentais para a aquisição de videoprojetores nas escolas públicas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário)	Ministérios das Finanças, Administração Pública e Educação
#25	2009 (jan)	Despacho n.º 700/2009 (Desenvolve o modelo orgânico e operacional do PTE, para a garantir a eficaz execução dos projetos ao nível de escola, em face da experiência recolhida e atento ao desafio que o PTE representa para a organização dos estabelecimentos de ensino)	ME – Gabinete da Ministra
#26	2009 (07'jul)	Portaria n.º 731/2009 (São criadas as condições normativas para a execução do programa de formação e de certificação de competências TIC para docentes proposto pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro)	ME
#27	2009	Despacho n.º 27495/2009 (Procede, de acordo com a Portaria n.º 731/2009, à aprovação dos modelos de certificados de competências TIC)	ME
#28	2009 (23'jul)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 69/2009 (Autoriza a realização da despesa com a aquisição de serviços e bens necessários à implementação de um sistema integrado de comunicações avançadas de voz, dados e vídeo)	Presidência do Conselho de Ministros
#29	2009 (18'ago)	Portaria n.º 823-A/2009 (Define os encargos orçamentais para a aquisição dos serviços e bens necessários à implementação de um sistema integrado de comunicações avançadas de voz, dados e vídeo, em consonância com o previsto no PTE)	Ministérios das Finanças, da Administração Pública e da Educação

#30	2011 (13'jan)	Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011 (O governo determina o lançamento do Programa e.escola 2.0, que sucede ao Programa e.escola inicial)	Presidência do Conselho de Ministros
-----	---------------	--	--------------------------------------

Este número de documentos (18) espelha a complexidade que o PTE envolveu em termos legais, desde logo pela abertura de concursos necessários e as alterações que produziu, por exemplo, ao nível de criação ou reorganização das competências de estruturas orgânicas. Se a estes fossem acrescentados os da Iniciativa e.escolinha, ficaria ainda mais acentuada a amálgama legal necessária para dar seguimento às ideias que o PTE pretendeu implementar no terreno.

TABELA 12 – ESTUDOS DE ACOMPANHAMENTO DO PTE

Grupo IV – ESTUDOS DE ACOMPANHAMENTO DO PTE			
#	Data	Designação	Entidade/Autor
#31	2008	Modernização tecnológica do ensino. Análise de modelos internacionais de referência.	GEPE - ME
#32	2008	Modernização Tecnológica das Escolas 2006/7	GEPE - ME
#33	2008	Internet na Sala de Aula – Redes de Área Local. Estudo de Implementação.	GEPE - ME
#34	2008	CATE – Centro de Apoio TIC às Escolas. Estudo de Implementação.	GEPE - ME
#35	2008 (Nov)	Competências TIC. Estudo de Implementação. Vol. 1	Financiado pelo GEPE, realizado por investigadores das univ. de Lisboa, Évora e Minho. Coord.: F. Costa
#36	2009	Competências TIC. Estudo de Implementação. Vol. 2	Financiado pelo GEPE, realizado por investigadores das univ. de Lisboa, Évora e Minho. Coord.: F. Costa
#37	2009	Modernização Tecnológica das Escolas 2008/09	GEPE - ME
#38	2009	Portal das Escolas. Estudo de implementação	GEPE - ME
#39	2009	Kit Tecnológico. Estudo de Implementação.	GEPE - ME
#40	2009	escol@segura com videovigilância. Estudo de Implementação.	GEPE - ME
#41	2009	Cartão das Escolas. Estudo de implementação	GEPE - ME
#42	2010 (Fev)	Relatório de resultados do inquérito aos Alunos sobre o Plano Tecnológico da Educação	Observatório do PTE; Relator: H. Lopes (UCP)
#43	2010 (Out)	Portal das Escolas – Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico	Financiado pelo GEPE, Coord.: J.L. Ramos (U.Évora)

São 12 os estudos identificados como tendo uma relação, mais ou menos, direta com o PTE. Editados, ou mesmo produzidos pelo GEPE (ainda que com consultoria de empresas ou especialistas nas matérias em questão), apenas quatro são da autoria de investigadores de diferentes universidades portuguesas: Évora, Lisboa, Minho e UCP. Já a criação do PTE tinha sido apoiada num estudo – identificado na Tabela 9 – também ele da responsabilidade do GEPE. Sem olhar ao conteúdo, é notório um esforço de alicerçar em relatórios e estudos tanto a fundamentação desta política como a justificação e o modo de implementar as diferentes medidas elencadas no PTE.

### *Condicionantes e mais-valias*

As quatro tabelas anteriores criam, de certa forma, uma cronologia do PTE desde a sua fundação, passando pelos principais desenvolvimentos que se lhe seguiram (e também o que esteve a montante) através da ordenação por data dos documentos<sup>41</sup>.

Todos estes documentos estão disponíveis nos anexos 16, uma forma de proporcionar uma análise mais detalhada. Esta recolha será especialmente relevante quando passar algum tempo e os espaços na internet que albergam estes documentos deixarem de ser atualizados ou forem mesmo desativados. No caso dos documentos das iniciativas anteriores ao PTE, foi relativamente simples encontrá-los na *web*, mas foi necessário recorrer a outras fontes, como a ERTE-DGIDC, para encontrar alguma informação que entretanto já não estava *online*. No que toca ao PTE, a organização da informação é completamente diferente, com muitas possibilidades de consulta, onde se nota uma grande preocupação de proporcionar o máximo de informação aos cidadãos com interesse e curiosidade em seguir o desenvolvimento do plano.

### **3.3. Modelo de análise – categorização dos dados**

A construção de um modelo de análise é, segundo Quivy e Van Campenhoudt (1998), fundamental para conduzir o trabalho sistémico de recolha e de análise de dados.

A Figura 8 apresenta esquematicamente as linhas orientadoras da recolha de informação e de análise. Este esquema, que assenta na revisão de literatura e é uma colagem dos principais temas abordados na Parte I, está na origem do guião das entrevistas e serve de modelo de leitura e análise tanto das entrevistas como dos próprios documentos.

---

<sup>41</sup> O *site* do PTE disponibiliza uma cronologia (que termina em agosto de 2009), apontando os dados mais relevantes deste plano, coincidindo muitos dos momentos assinalados com o surgimento dos documentos selecionados.



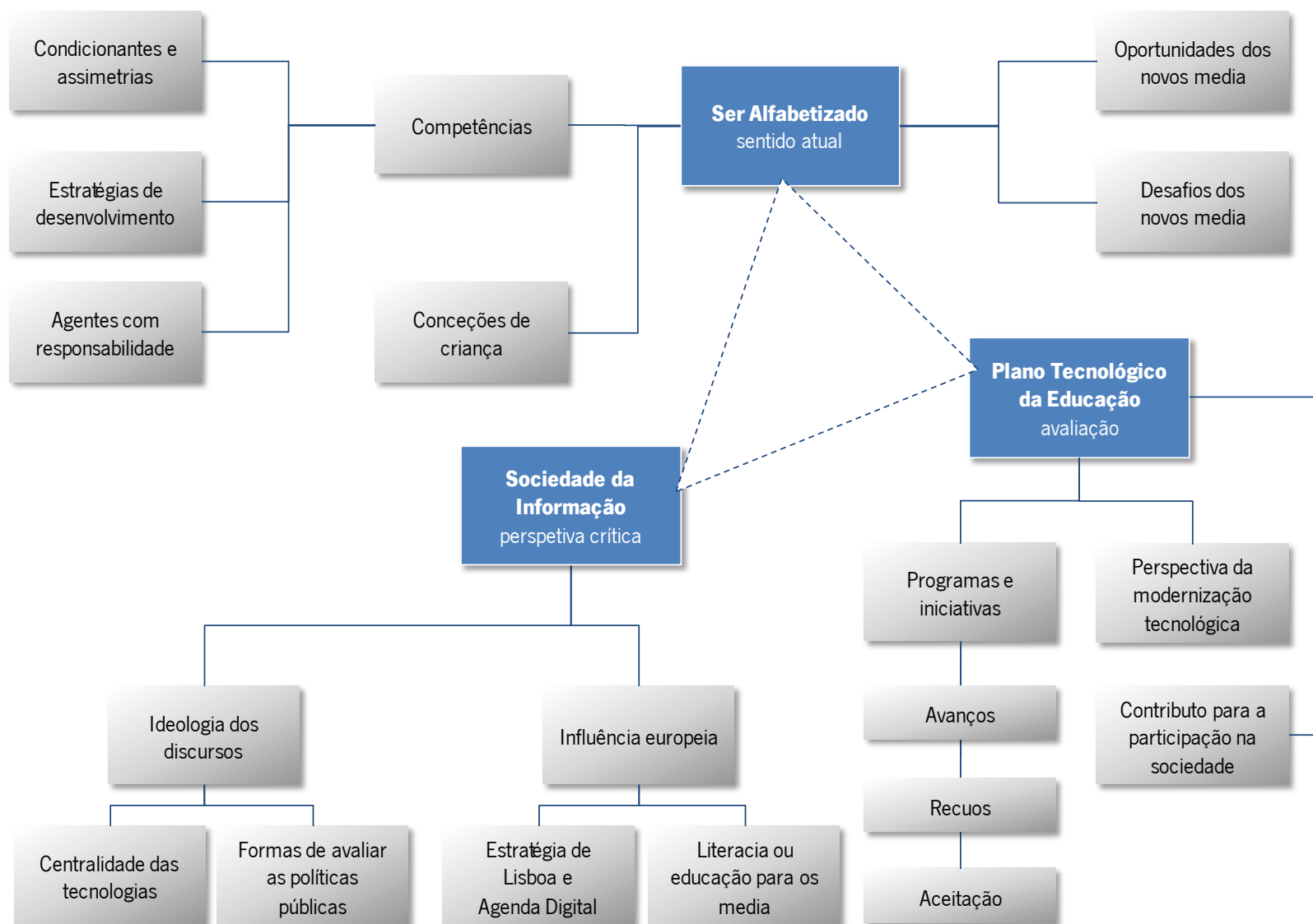


FIGURA 8 – MODELO COM LINHAS ORIENTADORAS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

### 3.4. Tratamento, análise e apresentação dos dados

Para auxiliar na categorização e na análise, foi utilizado *software* MAXQDA 10, um importante instrumento para lidar com grandes fluxos de informação. No caso das entrevistas, cujas transcrições resultaram em mais de 300 páginas, foi especialmente útil para assinalar as categorias, extraindo ainda informações que o programa permite para enriquecer a análise.

Para a leitura crítica dos dados recolhidos, procedeu-se a uma análise de conteúdo – uma das técnicas mais habituais na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (Vala, 1986) –, complementada com a análise crítica do discurso van Dijk (1997). A par de um registo de cariz descritivo, procurou-se fazer uma leitura mais em profundidade.

Apesar da natureza qualitativa da investigação, recorreu-se com frequência a tabelas, gráficos e demais figuras para uma apresentação visual da informação. O objetivo foi, por um lado, extrair o máximo de informação dos dados obtidos e, por outro lado, enriquecer e facilitar a sua apresentação e discussão.

Os três capítulos que se seguem dão conta da análise dos dados. As entrevistas dão chaves para a leitura que a seguir é feita das políticas tecnológicas da educação implementadas em Portugal desde os anos 80 (*7. Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projeto Minerva ao PTE*) e do Plano Tecnológica da Educação em particular (*8. PTE: pressupostos, princípios e conceções*). Finalmente, aparece um capítulo (*9. Perspetivas sobre alfabetização digital e modernização tecnológica*) que se centra na análise das entrevistas. Alguns dados das entrevistas aparecerão ainda nos dois anteriores, aproveitando uma interação entre os documentos e o pensamento dos entrevistados. Pretende-se com isto tornar a sua leitura mais fluida e evitar repetições que se podiam tornar contraproducentes na economia da tese.

## 7. Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projeto Minerva ao PTE

---

Ex nihilo, nihil.

**Pérsio** [*'Sátiras'*]



## **Apresentação**

No final de 2010, assinalaram-se os 25 anos do início do Projeto Minerva, um programa da responsabilidade do Ministério da Educação que pretendia introduzir as TIC no ensino não superior. Desde o seu final (durou quase 10 anos), outras iniciativas foram criadas pelos diversos governos. Já em 2007, surge o Plano Tecnológico da Educação, no âmbito do qual nasceu dois anos mais tarde uma medida com enorme impacto na sociedade portuguesa, a Iniciativa e.escolinha.

Neste capítulo pretende-se fazer um levantamento dos diferentes projetos, programas e iniciativas das últimas três décadas de políticas tecnológicas da educação, nomeadamente quais os seus objetivos, o enfoque, responsáveis e impacto. Para além de uma perspetiva histórica, é fundamental compreender que evolução existe nas várias medidas, quais as variáveis que se mantêm, que ideologias político-partidárias lhes subjazem, que avaliações foram realizadas ao nível dos diferentes impactos na sociedade portuguesa, qual a relevância da literacia dos media nestas medidas. Como síntese, será construído um quadro cronológico com quatro níveis sobrepostos, a saber: i) legislaturas e governos nacionais, ii) políticas para a sociedade da informação em Portugal, iii) iniciativas educativas tecnológicas.

Olhar para o percurso feito, como chave de leitura e análise, é fundamental, no sentido de encontrar as principais referências para o caminho percorrido, valorizar o percurso e as metas atingidas, e identificar, por outro lado, os aspetos críticos e pensar como se podem colmatar as lacunas detetadas. Sem uma perspetiva diacrónica e sinóptica, facilmente se pode incorrer em erros de estratégia, como o de se pensar que tudo está por fazer, que *“agora é que vai ser”* e tudo o que está para trás não teve interesse, uma atitude que se tende a associar aos ciclos políticos.

## **1. O contexto português**

Os anos 80 – a altura onde se situa o nascimento do Projeto Minerva – são, de acordo com Figueiredo (2007), uma das épocas mais propícias para o desenvolvimento daquilo que se costuma designar como sociedade da informação. Nas suas palavras, trata-se da “década de ouro para as tecnologias da informação em Portugal” (Idem: 143), pois, na sequência das reformas do anterior ministro da educação Veiga Simão (1970-74), tinha aumentado o número de investigadores doutorados no estrangeiro que, por essa, altura “regressavam enriquecidos com experiências variadas e desejosos de mudar um país recentemente liberto da ditadura” (Ibidem).

À capacidade de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, juntou-se um conjunto de dinâmicas relevantes fora da investigação. É exemplo disso o projeto INFORJOVEM, da responsabilidade da Secretaria de Estado das Comunicações, que se destinava a sensibilizar os

jovens para a informática. Também os media desempenharam, ainda de acordo com Figueiredo (2007), um papel relevante na sensibilização do cidadão comum, ao incluírem nas suas publicações suplementos de tecnologias e números dedicados à temática.

É curioso atentar igualmente no retrato do país ao nível da escolaridade e da alfabetização. Nos censos realizados em 1981, quase 3,5 milhões de pessoas referiram não saber ler nem escrever, o que corresponde a cerca de 37% da população residente em Portugal. Trata-se de uma taxa de analfabetismo enorme. Quanto à escolaridade, destacam-se, pelo número reduzido, os cerca 4% que possuíam uma qualificação superior.

Um acontecimento relevante desta mesma década, mais concretamente em 1986, é a adesão de Portugal, juntamente com a Espanha, à União Europeia, facto que viria a exercer influência nas medidas políticas implementadas, nomeadamente no que às tecnologias diz respeito.

Já nos anos 90, podemos encontrar outros dados que caracterizam a nossa realidade. Com o desenvolvimento da internet, Portugal tem no início da segunda metade dessa década, segundo estudos da UE e da Marktest (*apud* Coelho, 2007b: 233-234), 2,2% ou 7,8% de utilizadores da internet, segundo cada um dos estudos. No caso do primeiro, é estabelecida a comparação com outros países, como a Suécia, com 13,8%, a França, com 12,3%, ou o Reino Unido, com 10,5%. Por essa mesma altura, 45,4 dos portugueses tinham acesso a computador, e 25% já dispunham deste dispositivo nos seus próprios lares.

Na mudança de milénio, os tempos são prometedores para a importância que se quer dar à presença das tecnologias na vida das pessoas, por exemplo, com o surgimento de um documento de enorme relevância a nível Europeu. É na Cimeira de Lisboa que fica definido um dos grandes objetivos europeus até ao ano 2010: “tornar-se a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo”. Já no ‘Plano de Ação eEurope 2002 – Uma Sociedade da informação para Todos’, são identificados os principais eixos de ação, que passam por promover uma internet mais barata, mais rápida e segura; estimular a utilização da internet e investir nas pessoas e qualificações.

Em 2005, o governo que inicia funções tem uma nova bandeira e cria o Plano Tecnológico, tendo um plano de ação especificamente para a educação, designado por Plano Tecnológico para a Educação (PTE), no comprometimento da revisão dos objetivos da Agenda de Lisboa.

Em pouco mais de três décadas, a diferença das condições de acesso às tecnologias na escola e fora dela é abissal. Os avanços tecnológicos e o acesso cada vez mais generalizado fizeram uma cavalcada galopante. O estudo de 2008 ‘Crianças e Internet: usos e representações. A família e a escola’, da responsabilidade da investigadora Ana Nunes de Almeida, refere que “a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação no quotidiano das crianças é um facto incontornável” (p. 166), revelando este estudo “um quase universal acesso ao computador com ligação à internet” (*Ibidem*), o que pode ser visto como um objetivo atingido, sobretudo tendo em conta o ponto de partida, atrás apresentado.

Não obstante os resultados obtidos no terreno, graças às políticas e projetos daí decorrentes implementados, pode ser enganador não olhar para outros aspetos relevantes. Por exemplo, que

lugar ocupam efetivamente as tecnologias na aprendizagem, na atividade laboral, no acesso à informação, e até no próprio lazer? O crescente acesso tem significado uma melhoria na vida dos cidadãos, tem tido expressão na qualidade da comunicação que as pessoas estabelecem entre si? Se observarmos o contexto europeu, foi isso capaz de aproximar Portugal dos países europeus mais avançados, no que toca à produtividade, à capacidade crítica, aos níveis de participação na vida pública... à cidadania? Que importância assume a dimensão da literacia ou educação para os media nas políticas e respetivos programas e projetos que foram implementados desde a década de 80?

De seguida, são analisados os principais programas, projetos e iniciativas e ainda as unidades responsáveis pela implementação dos media digitais, perspetivando as preocupações atrás elencadas, sobretudo a partir da enunciação inicial dos seus objetivos.

## 2. Principais projetos, programas, medidas e iniciativas

Depois de alguns dados que permitem caracterizar, ainda que em leve traço de esboço, o retrato do nosso contexto, é importante conhecer um pouco melhor os principais projetos, programas e medidas relacionadas com a implementação das tecnologias na educação, bem como as unidades responsáveis pela sua coordenação e gestão. Antes disso, merece destaque o *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, considerado um marco importante no contexto português.

### Livro Verde para a Sociedade da informação

Um dos pontos mais importantes, na ótica de por vários investigadores, é o *Livro Verde*<sup>42</sup> para a Sociedade da Informação, editado em 1997 pela então recém-criada Unidade de Missão para a Sociedade da Informação. O ministro da Ciência e Tecnologia de então, Mariano Gago, escreve no preâmbulo sobre a relação entre tecnologia e cidadania:

À cabeça deste Livro Verde colocámos, como não podia deixar de ser, a questão decisiva da democraticidade e o combate à exclusão. A técnica não escolhe por nós nem os valores nem as

---

<sup>42</sup> Segundo, Montargil (2007), o Livro Verde coloca Portugal numa segunda fase de publicação de documentos de políticas globais para a sociedade da informação, no seguimento da publicação do relatório Bangemann, pelo Conselho da Europa, em 1994, e do plano de ação 'Europe's way to the information society', pela Comissão Europeia, nesse mesmo ano. Os primeiros países a fazê-lo foram a Dinamarca e a Finlândia, seguidos depois, para além de Portugal, da Áustria, Bélgica, Irlanda e França.

O mesmo autor referido faz também um esclarecimento sobre a utilização da nomenclatura deste tipo de documento. Seguindo as sugestões da UE, um Livro Verde corresponderia a um documento apresentado antes de a instituição responsável tomar decisões sobre as opções políticas a selecionar e adotar, podendo deixar propostas e/ou recomendações; o Livro Branco corresponde a documentos em que são definidas políticas e ações a concretizar. Montargil considera que o *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* se aproxima mais da noção de Livro Branco, tendo em conta as suas características (cfr. Montargil, 2007: 251).

ações. A nossa responsabilidade fica inteira a cada mutação tecnológica. As tecnologias de informação podem servir para libertar forças de cidadania e fazer desabrochar solidariedades à escala planetária. Mas também podem usar-se para controlar e fichar mais comodamente, para punir e vigiar o pensamento livre, para sabiamente perseguir e cientificamente torturar.

Não somos tecnicistas. Ao tomarmos como nosso esse lema geral, sedutor e aparentemente neutro da Sociedade da Informação, retirámos-lhe a falsa neutralidade e tomámos, antes de mais, partido pela **cidadania**, contra a exclusão; pelo **conhecimento**, contra a manipulação do espírito; pela **liberdade**, contra a opressão, especialmente contra a opressão confortada tecnicamente; pela **inovação** contra os monopólios.

---

Este documento tem, pois, como ponto principal a democraticidade da sociedade da informação, mas também a relação da sociedade da informação com uma multiplicidade de aspetos no dia-a-dia, como o emprego, o mercado e a indústria, as implicações sociais, a investigação e a escola. O quarto tópico dedica-se exatamente à “Escola Informada: aprender na sociedade da informação”.

Nesta parte, o *Livro Verde* destaca o desenvolvimento significativo da informação disponível para os cidadãos, notando que o aluno chega à escola transportando consigo a imagem de um mundo - real ou fictício - que ultrapassa em muito os limites da família e da sua comunidade.

As mensagens mais variadas - lúdicas, informativas, publicitárias - que são transmitidas pelos meios de comunicação social entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola. O tempo dispendido diante da televisão não lhes exige nenhum esforço, pois a oferta instantânea de informação proporcionada pelos media é-lhes mais fácil e gratificante do que o esforço exigido para alcançarem sucesso no ensino formal (p. 43).

---

O papel da escola e dos professores passa, pois, por lhes “fornecer as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação” (p.43). A educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor a informação, “recolherem, selecionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação” (p. 44).

Considera-se que só assim a escola pode “contribuir de um modo fundamental para a garantia do princípio de democraticidade no acesso às novas tecnologias de informação e comunicação e pode tirar partido da revolução profunda no mundo da comunicação operada pela digitalização da informação, pelo aparecimento do multimédia e pela difusão das redes telemáticas”. Cabe, aliás, ao sistema educativo “fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efémera e instantânea” (Ibidem).

Assume-se, por isso, que uma das prioridades consiste “na generalização da utilização dos computadores e no acesso às redes” por todos alunos dos diferentes graus de ensino. E coloca-se em destaque o papel que o professor deve assumir, que passa antes de mais pela sua própria formação, aliás um pré-requisito do saber, “aquilo que alguns já chamam ‘nova alfabetização’; esta info-alfabetização é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real. Ela constitui, assim, uma via privilegiada de acesso à autonomia levando cada um a comportar-se em sociedade como um indivíduo livre e esclarecido” (p. 47).



Para além de uma breve apresentação dos objetivos e metas atingidas pelo projeto Minerva e pelo programa Nónio Século XXI, este documento destaca a importância de se explorarem sinergias entre entidades, apontando como exemplo o projeto do Ministério da Educação para a dinamização das bibliotecas escolares, onde esteve envolvido o Ministério da Cultura, estabelecendo a ligação da Biblioteca Nacional e das Bibliotecas Municipais, bem como o Ministério da Ciência e da Tecnologia, ao disponibilizar a infraestrutura de acesso.

No final, esta parte termina com medidas de atuação. Das setes indicadas, destacam-se as seis seguintes, apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – MEDIDAS SUGERIDAS PELO *LIVRO VERDE* RELACIONADAS DIRETAMENTE COM A ESCOLA (CFR. MISSÃO, 1997: 65-67)

<b>Livro Verde para a Sociedade da Informação</b>	
<b>Medida 1 – Instalar em todas as bibliotecas escolares do 5º ao 12º anos um computador multimédia ligado à internet</b>	Equipar todas as bibliotecas dos estabelecimentos escolares do 5º ao 12º ano com um computador multimédia com ligação à internet. Os computadores terão um leitor de discos óticos e capacidades multimédia podendo ser usados para a mediateca da biblioteca escolar, já existente ou a criar. Adicionalmente os computadores serão ligados, através de RDIS (Rede Digital Integrada de Serviços), à RCTS (Rede Ciência Tecnologia e Sociedade), tendo acesso à internet e ao enorme volume de informação que esta proporciona.
<b>Medida 2 – Criar conteúdos e serviços de informação na rede para suporte à população escolar</b>	Desenvolver conteúdos educacionais, culturais e meios de auxílio e pesquisa destinados a suportar as atividades docentes e o processo de aprendizagem nos estabelecimentos escolares em todos os graus de ensino.
<b>Medida 3 – Desenvolver projetos escolares em telemática educativa</b>	Fomentar a utilização do ensino-aprendizagem das Tecnologias da Informação e das Comunicações nas escolas, nomeadamente através do Programa NÓNIO - Século XXI. A par do apetrechamento informático das escolas perfilhar uma filosofia de investimento em projetos de telemática educativa para o aumento da qualidade do sistema de ensino. Participar nas redes educativas internacionais usando os meios da sociedade da informação.
<b>Medida 4 – Promover a formação de professores para a sociedade da informação</b>	Criar nos programas de formação inicial e contínua de professores valências de capacitação em tecnologias da informação e comunicação. A sociedade da informação tem evoluído rapidamente e os professores não se têm atualizado ao ritmo adequado. A formação deve ser dirigida ao ensino das tecnologias desta sociedade emergente e aos meios que faculta para uma aprendizagem continuada.
<b>Medida 5 – Promover a revisão dos programas escolares para contemplar a sociedade da informação</b>	Rever e adaptar os programas escolares no sentido de melhor contemplarem o estudo das temáticas associadas à sociedade da informação. Incluir o ensino experimental das tecnologias da informação e reformular os programas escolares para contemplar a problemática do ensino tecnológico das tecnologias da informação. Avaliar o modo como as

	tecnologias da informação e das comunicações podem ser usadas como suporte aos programas das diferentes disciplinas e promover o seu uso alargado.
<b>Medida 6 – Avaliar o impacto dos programas em tecnologias da informação</b>	Lançar medidas de avaliação dos programas de tecnologias de informação em curso, avaliando os impactos das suas diferentes fases e efetuando eventuais adaptações e redirecionamento das atividades programadas. Avaliar o uso da telemática educativa e das tecnologias da informação e das comunicações no ensino das diversas disciplinas.

O acesso e a continuação dos projetos em marcha são um ponto que sobressaem nestas medidas sugeridas neste importante documento que explicita, para além disso, e como ficou claro, a preocupação com as dimensões da alfabetização e da cidadania.

### Unidades de ação e gestão

Este *Livro Verde para a Sociedade da Informação* recebeu o contributo dos mais diversos setores da sociedade portuguesa, mas a sua elaboração foi da responsabilidade da **Missão para a Sociedade da Informação**, constituída para esse efeito, tendo como presidente José Dias Coelho, e como peritos António João Simões Monteiro, Pedro Veiga e Francisco Tomé. Criada por Resolução de Conselho de Ministros 16/96, de 7/3, foi então constituída uma equipa de missão encarregada de levar a cabo diversas tarefas no domínio da sociedade da informação. Mais tarde este grupo deu origem à **Unidade de Missão Inovação e Conhecimento**, que só a partir de 2005 passou a UMIC, enquanto Agência para a Sociedade do Conhecimento, com as atribuições e missão que tem na atualidade.

Como refere no *síte* desta entidade, a **UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento, IP** é “o organismo público português com a missão de coordenar as políticas para a sociedade da informação e mobilizá-la através da promoção de atividades de divulgação, qualificação e investigação”. Criada em janeiro de 2005 como instituto público pelo Decreto-Lei nº 16/2005, de 18 de janeiro, sucede-se então à anterior Unidade de Missão Inovação e Conhecimento (UMIC), assumindo as seguintes atribuições (Artigo 5º):

- Promover projetos que contribuam para a massificação do acesso à internet de banda larga em Portugal e sua utilização efetiva por todos os cidadãos;
- Participar na reformulação dos serviços públicos com recurso a tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Promover a utilização de TIC nos vários níveis de ensino;
- Promover a utilização de TIC pelas empresas nacionais;
- Promover iniciativas relacionadas com a inovação tecnológica por parte de entidades do sistema científico e tecnológico e pelas empresas;
- Aproveitar as potencialidades das TIC na modernização dos serviços da justiça, bem como para aumentar a participação dos cidadãos nos atos eleitorais e nos processos de tomada de decisão pública;

- g) Promover a articulação das iniciativas de natureza central, regional e local na área da sociedade da informação e governo eletrónico;
- h) Promover iniciativas relacionadas com a participação dos cidadãos com necessidades especiais na sociedade da informação;
- i) Promover iniciativas que promovam a inclusão social através da utilização das TIC;
- j) Promover a participação pública mediante a utilização de novas ferramentas e de novos instrumentos que mobilizem a sociedade civil em torno das questões do desenvolvimento sustentado e que desenvolvam competências e capacidade de inovação e de investigação aplicadas à área do ambiente;
- k) Promover a realização de estudos, análises estatísticas e prospetivas no âmbito da sociedade da informação e do governo eletrónico;
- l) Dar parecer sobre as iniciativas legislativas com impacto no desenvolvimento das áreas da sociedade da informação e governo eletrónico;
- m) Coordenar o processo de decisão de projetos de investimento público central no âmbito do Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central (PIDDAC), em matéria de sociedade da informação e governo eletrónico, e acompanhar a sua execução;
- n) Apoiar o governo na definição das linhas estratégicas e das políticas gerais relacionadas com a sociedade da informação e o governo eletrónico;
- o) Estabelecer relações de cooperação ou associação, no âmbito das suas atribuições, com outras entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, nomeadamente no quadro da União Europeia e dos países de língua oficial portuguesa, sem prejuízo das atribuições próprias do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Entendendo que a sua missão assume particular relevância com o Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009) – o mesmo governo que, no final de julho de 2005, lançou o programa Ligar Portugal, como plano de ação para a concretização da parte da Sociedade da Informação integrada no Plano Tecnológico –, as competências que lhe são atribuídas pelo referido Decreto-Lei são resumidas no seu *síntese* em quatro pontos:

- Convocar Portugal para a sociedade da informação;
- Imprimir um novo impulso à inovação empresarial;
- Vencer o atraso científico e tecnológico;
- Qualificar os recursos humanos.

Outra estrutura que teve importância, sobretudo ao nível da gestão de fundos monetários, foi o **POSC, Programa Operacional da Sociedade do Conhecimento**. Trata-se de uma estrutura de missão que terminou em 2009-2010. O início foi em 1999-2000, começando por ser o **POSI, Programa Operacional da Sociedade da Informação**. É uma intervenção comunitária na área do financiamento da sociedade da informação e do conhecimento, que foi iniciado pelo governo português nessa altura e, ao longo de cerca de 9 anos, constituiu-se como o

principal eixo de financiamento das políticas públicas nesta área em Portugal. No seguimento da Cimeira de Lisboa, é lançada a Iniciativa Internet, em agosto de 2000. Trata-se do primeiro plano de ação integrado para a Sociedade da Informação em Portugal. “Na Iniciativa Internet, foram adotadas medidas e ações visando a prossecução dos objetivos do eEurope, através da multiplicação dos usos, mas também da melhoria das condições estruturais de acesso e generalização e do incremento dos serviços e conteúdos disponibilizados. Neste âmbito é criado também em 2000 o POSI (Programa Operacional para a Sociedade da Informação)” (Vieira, 2005: 144).

Na entrevista realizada a Jaime Quesado, o último gestor do POSC explica como se processaram as mudanças operadas e quais as competências atuais de cada uma das entidades:

Com a negociação do pacote comunitário e tendo por base o chamado Livro Verde para a Sociedade da Informação vem o POSI. Na altura, não havia nenhuma entidade do ponto de vista de agência pública para gerir estas coisas, era o Ministério da Ciência e Tecnologia. Depois, em 2002-2003, já no governo do Dr. Durão Barroso, foi criada a UMIC, inicialmente como unidade de missão, depois como agência pública. Entretanto, no período de 2002-2004/05, a UMIC liderou todo um projeto que teve vários planos no terreno, nomeadamente o Plano para a Sociedade da Informação, Plano de Correio Eletrónico. Depois, com a alteração do governo, esse plano foi alterado e passou a ser o Ligar Portugal. Do ponto de vista do financiamento, coincide com a mudança do POSI para o POSC e foi durante estes últimos quatro anos que houve uma espécie de interação. Portanto, o chapéu era o Plano Tecnológico, o braço mais para área da Sociedade do Conhecimento foi claramente o Ligar Portugal, depois, do ponto de vista do financiamento, o POSC.

Todos os programas foram alterados, em nome, e, em dotação, foram reforçados. O PROE passou a ser o ainda PRIME, o POCTI passou a ser POCI, o POSI passou a ser POSC e, portanto, estes quatro anos passaram a ser tempos onde houve pacotes financeiros muito fortes nessa área. O QREN começou há ano e meio, dois anos, como sabe. É mais centralizado, mas, mesmo aqui, há uma aposta muito grande nessas áreas, através do COMPETE e das próprias intervenções regionais. *(Jaime Quesado)*

Foi com o apoio destes programas que se criaram perto de três centenas de “Espaços Internet” – locais onde se podia aceder gratuitamente à internet através dos computadores aí disponibilizados – espalhados pelo país.

Ligadas ao Ministério da Educação, existem várias entidades que foram assumindo competências relacionadas com estas áreas da inovação, das tecnologias e dos media digitais.

O **Instituto de Inovação Educacional (IIE)**, criado em 1987, era um Instituto Público tutelado pelo Ministério da Educação, que contava entre as suas atribuições a promoção da investigação científica e técnica no âmbito do desenvolvimento curricular e organizacional do sistema educativo, o contributo para o fomento da inovação educacional e a conceção e coordenação de projetos que visassem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Tendo como presidente inicial Maria Emília Brederode Santos, viria a ser extinto em 2002, doze anos depois da sua criação. Este instituto promoveu e apoiou diversos projetos e iniciativas, nomeadamente ligados aos direitos humanos e à educação para os media.

Surgidos no âmbito do Programa Nónio para o Século XXI, os **Centros de Competência TIC** desempenham um papel de apoio à integração das TIC nas escolas desde 1997, contribuindo

para o desenvolvimento de atividades e projetos das escolas, que passam pela reflexão e debate acerca de metodologias e formas de utilização das TIC com os alunos, para a formação de professores e para produção de conteúdos para a *web/software*. A rede chegou a contar com cerca de duas dezenas de centros espalhados pelo país, mas, em 2010, integrava apenas 8, resultantes de protocolos estabelecidos entre o Ministério da Educação e as entidades em que estão integradas, na sua maioria, instituições do ensino superior. Em termos de missão, os CC TIC operam junto dos agrupamentos e escolas de todos os graus de ensino em colaboração com a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE/PTE), da Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular (DGIDC). A missão passa pelo apoio às escolas, no que respeita à utilização educativa das tecnologias (cfr. [www.crie.min-edu.pt](http://www.crie.min-edu.pt)).

Já em 2005, surge a **Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação (EDUTIC)**, criada pelo despacho n.º 7072/2005 (2.ª Série), de 14 de março. A justificação para a criação de uma mais uma unidade de estrutura – dependente do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) – destinada ao desenvolvimento de projetos transversais no âmbito das TIC, em parceria com outras estruturas do ME e externas ao mesmo é feita tendo em conta os seguintes argumentos:

O GIASE e os serviços que o antecederam dedicaram-se à promoção e desenvolvimento da utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação básica e no ensino secundário, ancorada numa rede de centros de competência, espalhados pelo País, promotores da inovação e prestadores de serviços de apoio às escolas e à partilha de experiências a nível nacional e internacional.

A dimensão das ações necessárias para permitir a inovação pedagógica e potenciar i) a efetiva integração das TIC no currículo, ii) a existência de serviços de apoio às escolas e aos professores que os ajudem a criar contextos de aprendizagem com as TIC, iii) a qualificação e adequação da oferta de formação inicial e contínua aos professores no que respeita às TIC, iv) e o desenvolvimento de investigação educacional e organizacional, sobre os impactos das TIC e o seu contributo para a aquisição de competências essenciais nos alunos, apela a uma diversidade de conhecimentos e saberes, designadamente nas áreas da pedagogia e didáticas específicas conjugadas com as TIC.

São atribuídas as seguintes competências à EDUTIC:

- a) Coordenar a rede de centros de competência existente e promover o seu alargamento para apoio e cobertura nacional dos agrupamentos de escolas, com vista a uma efetiva integração das TIC nas práticas pedagógicas;
- b) Dinamizar a rede de escolas ENIS (*European Network of Innovative Schools*), como berço de experimentação e inovação na utilização das TIC, ao nível pedagógico e organizacional;
- c) Promover a elaboração de estudos sobre as TIC na educação;
- d) Promover a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nas escolas e a criação de conteúdos educacionais multimédia;
- e) Desenvolver e implementar um portal de educação nacional, em articulação com os restantes serviços do ME;

- f) Participar nas estruturas de decisão da *EuropeanSchoolnet*, enquanto membro efetivo, bem como nos seus projetos e iniciativas;
- g) Promover o intercâmbio europeu e internacional no âmbito das TIC na educação, participando, nomeadamente, em projetos europeus, em grupos de trabalho da Comissão Europeia, em projetos de cooperação com os PALOP e em redes internacionais TIC.

Como se pode verificar no site ainda ativo ([www.edutic.giase.min-edu.pt](http://www.edutic.giase.min-edu.pt)), o EDUTIC pretendia “dar continuidade à atividade do Programa Nónio Séc. XXI” (que será analisado mais à frente), mas esteve legalmente ativo apenas cerca de três meses. No Despacho n.º 16 793/2005 de 1 de julho, refere-se que “é extinta a unidade de desenvolvimento das TIC na educação, designada por EDUTIC, pelo GIASE, ficando transferidas todas as competência anteriormente exercidas pela EDUTIC para a equipa de missão constituída nos termos do presente despacho”. Trata-se da **Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE)**, para a qual é designado como gestor da equipa João Correia de Freitas, e que passa a funcionar no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Pode-se ler no Despacho a justificação para a criação desta equipa:

— O Programa do XVII Governo Constitucional refere como urgência nacional a necessidade de mudanças estruturais que permitam uma educação de qualidade, acompanhando os padrões europeus, por forma a viabilizar a integração de todas as crianças e jovens em ambientes de aprendizagem motivadores, exigentes e gratificantes, em vista da elevação do nível de qualificação das gerações vindouras.

A superação destes desafios para além de fundamental ao sistema democrático e à cidadania inscreve-se no quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e para a modernização económica e tecnológica. (...)

No que concerne à sociedade da informação e do conhecimento, existem diversas iniciativas na área do uso de computadores e respetivas redes e da Internet na educação, algumas desenvolvidas no seio do Ministério da Educação e outras que têm vindo a ser promovidas no âmbito de outros ministérios, evidenciando a experiência prática que as mesmas carecem de uma adequada articulação que, designadamente, permita dinamizar sinergias de processos e um melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais e perspetivando-se, dessa forma, a obtenção de avanços claros e sustentados.

Pretendendo-se contribuir para a promoção da utilização efetiva dos computadores e da internet pelos agentes educativos, manifesta-se necessária a implementação de uma ação congregadora capaz de dotar todas as iniciativas existentes ou a criar de uma efetiva coerência e sustentabilidade.

Com o objetivo de maximizar a eficácia de atuação e permitir uma redução de custos, a estratégia a adotar por esta equipa de missão passaria por um programa integrador procurando antes de mais fazer uma avaliação prévia que poderia passar, depois, pela reformulação das iniciativas já existentes e o lançamento de novas iniciativas, tendo em consideração os diagnósticos e estudos realizados, ou a realizar. A equipa tinha como missão a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e internet nas escolas e na aprendizagem, incluindo, designadamente, as seguintes áreas de intervenção:

- a) Desenvolvimento do currículo de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ensinos básico e secundário e respetiva formação de professores;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da internet nas escolas;
- c) Apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas;

Em 2007 e em 2008, voltaria a haver alterações na nomenclatura, ainda que as funções desta equipa tenham permanecido idênticas. Através do Despacho n.º 18871/2008 de 29 de maio, é criada ERTE/PTE e extinta a equipa ECRIE, criada anteriormente pelo Despacho n.º 15 322/2007 de 29 de maio. Ambas são constituídas como equipas multidisciplinares, funcionalmente integradas na DGIDC (Direção Geral de Desenvolvimento Curricular). À **Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas (ECRIE)** competia conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, designadamente, as três seguintes áreas de intervenção, como se pode ler no decreto-lei que lhe dá origem:

- a) Desenvolvimento do currículo de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ensinos básico e secundário e respetiva formação de professores;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da internet nas escolas;
- c) Apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas.

À **Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE)**, que permanecia ativa em 2011, tendo com coordenador José Vítor Pedroso, compete:

- a) Desenvolvimento da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da internet nas escolas;
- c) Conceção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais;
- d) Orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional.

Este grupo tem dinamizado iniciativas relevantes, relacionadas com a formação de professores, a criação de conteúdos, envolvendo os alunos, de que é exemplo o concurso 'Conta-nos uma História'. O contributo para o Portal Escolas, ou a promoção de utilização de LMS (*Learning Management Systems*) em todos os níveis de ensino são outras iniciativas onde teve, ou mantém, envolvimento.

Depois de referidas as entidades públicas que têm tido as suas responsabilidades na promoção e difusão das tecnologias, e sumariadas as respetivas competências, segue-se a análise dos principais projetos que foram por elas implementados e geridos.

Antes ainda, merece uma nota de destaque a FCM – Fundação para as Comunicações Móveis, uma fundação portuguesa de direito privado, constituída, em 11 de setembro de 2008, pelos Operadores Móveis Sonaecom, TMN e Vodafone Portugal. Esta fundação foi criada

fundamentalmente para fazer a gestão do programa e.escola, uma das vertentes do Plano Tecnológico da Educação – como se verá mais à frente.

### Projetos, programas, iniciativas

Os principais projetos, programas e iniciativas que decorreram desde o início do projeto Minerva, em meados dos anos oitenta, cifram-se numa dezena. A Tabela 13 enumera-os, por ordem cronológica, apresentado ainda a(s) entidade(s) responsável(eis) por cada um deles.

TABELA 13 – PRINCIPAIS PROJETOS, PROGRAMAS E INICIATIVAS TECNOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO (PORTUGAL)

Designação	Data	Entidade responsável
<b>Projeto Minerva</b>	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
<b>Programa Nónio-Século XXI</b>	1996-2002	Ministério da Educação
<b>uARTE- Internet na Escolas</b>	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia
<b>Programa Internet@EB1</b>	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
<b>Projecto CBTIC@EB1</b>	2005-2006	Ministério da Educação (CRIE-DGIDC)
<b>Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis</b>	2006/2007	Ministério da Educação (CRIE-DGIDC)
<b>Plano Tecnológico da Educação</b>	2007-2011	Ministério da Educação (GEPE)
<b>Internet Segura</b>	2007/...	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
<b>Iniciativa e-Escolinha<sup>43</sup></b>	2008-2011	Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações <sup>44</sup>
<b>Aprender e Inovar com TIC</b>	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)

O projeto com maior longevidade foi o primeiro, o Minerva, com 9 anos, havendo outros de carácter mais limitado no tempo, como é o caso de iniciativas que imediatamente precedem a criação do Plano Tecnológico da Educação. O Ministério da Educação, através de diferentes unidades, é a entidade que mais projetos tem colocado no terreno. O Ministério da Ciência, que

<sup>43</sup> A iniciativa e-Escolinha foi inserida no PTE, mas não estaria prevista nos seus documentos iniciais, como sublinharam alguns dos entrevistados. José Vítor Pedroso não inclui o 'Magalhães' no PTE, "porque ele não estava [lá]" e Dias Figueiredo refere que "não é um elemento do PT (...), o Magalhães surge mais tarde".

<sup>44</sup> Causa estranheza que um projeto desta natureza tenha a sua génese numa instituição como o MOPTC. O responsável pela equipa ERTE/PTE refere que "o Magalhães cai na educação vindo das Obras Públicas". Mas não fica exatamente claro, de modo oficial, que tenha sido exatamente assim. Como explicam Pereira & Pereira (2011), e apoiando-se na Ata da 7ª Reunião dessa Comissão, "Hélder Amaral (CDS-PP) refere, ironicamente, que se houvesse necessidade de preencher o Bilhete de Identidade do Magalhães se teria de escrever 'filho de pai incógnito', uma vez que 'ainda não conseguimos chegar a quem terá tido, de facto, a feliz ideia do Magalhães'" (p.160).



foi adotando deferentes designações até se fundir, em 2011, com o da Educação, (também através do organismo que tutela, a UMIC) é a outra entidade com maior relevo neste tipo de coordenação.

Cada uma destas ações está apresentada mais detalhadamente no Anexo 6, procurando identificar, sempre que seja possível, um conjunto de parâmetros indicados nos quadros dedicado aos projetos. O Plano Tecnológico da Educação é destacado a seguir, por se tratar do programa central desta investigação

### 3. Apresentação detalhada do PTE

Para uma análise e discussão mais profundas dos discursos fundadores do PTE, é fundamental conhecer em que consiste este Plano. É este o objetivo desta parte, que está organizada em três pontos: medidas e eixos; objetivos e orgânica; alguns resultados.

#### Medidas e eixos


O Plano Tecnológico da Educação é sobretudo conhecido pelas medidas que originou. Veja-se o exemplo do ‘e.escola’, a sua iniciativa mais visível, pelo menos até ao surgimento, já em 2008, de uma mediada emblemática do governo, o programa ‘e.escolinha’ e o seu computador ‘Magalhães’. Neste trabalho, esta última iniciativa ficará mais à margem, não só por ter sido incluída mais tarde, mas também porque um outro projeto de investigação está a estudar a suas especificidades. Trata-se de uma investigação que decorre no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, com o nome ‘Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto do media digitais nas crianças’.

O programa e.escola foi apresentado publicamente em 5 de junho de 2007, na Escola Secundária Eça de Queiroz, (Olivais), pelo Primeiro-Ministro José Sócrates, tendo também intervindo o Ministro das Obras Públicas e dos Transportes, Mário Lino<sup>45</sup>. Note-se que nesta apresentação se fala da medida e.escola e do Plano Tecnológico, não tendo nestes dois discursos o complemento “da Educação”, que especifica e restringe a ligação ao campo educativo<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Marcaram ainda presença, para além de professores e alunos da Escola Secundária de Eça de Queiroz, outros membros do Governo e Diretores gerais, bem como pessoas ligadas ao sector empresarial: presidentes da PT, da Vodafone e da Sonaecom, representantes da Microsoft, da Ericsson, da Intel e da Cisco, cujas opiniões – pequenos testemunhos – foram recolhidas nesse evento e permanecem disponíveis no *site* [www.eescola.net](http://www.eescola.net), em formato vídeo. Em termos de discurso, destaca-se a ausência de intervenção da responsável pelo Ministério da Educação, na altura, Maria de Lurdes Rodrigues.

<sup>46</sup> Houve críticas à utilização deste nome por ter uma colagem demasiado forte ao Plano Tecnológico. Manuel Heitor refere, na sua entrevista, que considera um erro ter-se usado este nome “porque o PT é uma ideia muito importante e foi mal usado com estes vários planinhos tecnológicos”. Os nomes Plano Tecnológico, Plano Tecnológico da Educação, e.escola, e e.escolinha foram, por vezes, usados indistintamente. Veja-se a forma como é referido

A apresentação foi, na verdade, dos programas e.escola, e.professor e e.oportunidades, mas é o e.escola que mais visibilidade tem. Já o PTE, só no mês seguinte é tornado público. Quanto ao e.escolinha, surge um ano depois, em setembro de 2008. O Quadro 6 dá conta desta calendarização.

	 plano tecnológico educação  e.escola professor oportunidades  e.escolinha
junho'07	<i>5 junho 2007</i> Apresentação das iniciativas e.escola, e.professor e e.oportunidades
julho'07	<i>23 julho 2007</i> Apresentação pública do PTE
setembro'07	<i>18 setembro 2007</i> Publicada em DR a aprovação, em C. Ministros, do PTE (Resolução n° 137/2007)
Setembro'08	<i>setembro 2008</i> Lançamento do projeto e.escolinha

QUADRO 6 – CALENDARIZAÇÃO DA APRESENTAÇÃO E LANÇAMENTO DO PTE E DAS VÁRIAS MEDIDAS

Fontes: Quadro construído a partir das informações contidas nos *sites* [www.ptes.gov.pt](http://www.ptes.gov.pt) e [www.eescola.pt](http://www.eescola.pt) (que nem sempre é coincidente), complementada com a consulta de outros documentos indicados no ponto 1 deste capítulo.

Tanto o documento da apresentação pública do PTE como a própria Resolução n° 137/2007 nunca referem nenhum dos programas. Falam de eixos e medidas, mas nem o e.escola, nem o e.escolinha (este seria normal, pois aparece *a posteriori*) são mencionados. E nem por isso esta Resolução deixa de concretizar uma série de medidas enquadradas nos eixos identificados como essenciais, que são três: Tecnologias, Conteúdos e Formação. Junta-se a estes três eixos a dimensão do Financiamento.

Esta opção pelos três eixos mencionados deve-se, segundo a Resolução, à análise realizada pelo estudo diagnóstico já referido do “estado de modernização tecnológica com base em quatro dimensões chave: tecnologia, conteúdos, formação, e investimento e financiamento”, tendo sido

observadas “oportunidades de melhoria em todas estas áreas, com especial destaque para a área de tecnologia”.

Para cada um dos eixos, a Resolução elenca as respetivas dificuldades detetadas, pois “Portugal apresenta debilidades em todos os eixos analisados”. É sobretudo no primeiro, o das Tecnologias, que são detetadas falhas fundamentais, pois, como “uma análise internacional que avalia o grau de modernização tecnológica no ensino (...) evidenciou”, em Portugal, “os principais obstáculos à modernização prendem-se com carências ao nível das infraestruturas de TIC”.

Resumidamente estas dificuldades, ao nível da tecnologia, estavam relacionadas com os aspetos seguintes:

- **Computadores.** Segundo a Resolução, “Portugal apresenta um nível de dotação reduzido, agravado pela elevada percentagem de computadores com mais de três anos (56 %), sendo necessário aumentar e requalificar o parque de computadores existente e garantir que são colmatadas as deficiências dos estabelecimentos de ensino mais atrasados”. Conclui-se ainda que “para uma maior utilização de TIC por todos os agentes da comunidade educativa, observou -se também que é imperativo aumentar a dotação de equipamentos para utilização livre fora dos períodos de aula”.
- **Equipamentos de apoio** (videoprojetores, impressoras e quadros interativos). “Os rácios de equipamentos por aluno e por sala são muito reduzidos e grande parte dos equipamentos tem antiguidade superior a três anos. Reforçar a dotação destes equipamentos é, assim, uma necessidade premente”, conclui a Resolução.
- **Conectividade.** Neste aspeto, constata-se que “grande parte das escolas regista velocidades de acesso limitadas e um número elevado de computadores (mais de 20 000) não está ainda ligado à internet”. Para além disso, observa -se, também, que “mais de dois terços das escolas contratam mais de um acesso à internet, o que representa uma potencial duplicação de custos na ordem dos 20 %. É premente rever o atual modelo de conectividade dos estabelecimentos de ensino para assegurar níveis de serviço adequados e eficiência dos investimentos”.
- **Redes de área local.** A Resolução refere que foram observadas “insuficiências em 30% dos estabelecimentos de ensino, onde estas redes cresceram de forma ineficiente e não estruturada e se encontram confinadas a áreas predefinidas e limitadas, restringindo a utilização”. Considera-se, pois, que ser a sua requalificação “essencial para alargar a utilização da internet a todos os espaços da escola e para suportar a oferta de novos serviços e aplicações”.

Outros dois aspetos mencionados são o reforço da segurança para evitar “furtos, roubos e vandalismos” dos equipamentos que chegarão às escolas, bem como “a necessidade de apoio técnico especializado”, capaz de lidar com os problemas que as tecnologias naturalmente trazem.

Depois de expostos os problemas detetados, é apresentado para cada um dos três eixos. Depois, em cada eixo são identificados “projetos chave” e “outros projetos”. No caso dos primeiros, os

projetos-chave, é feito o seu enquadramento e são apontados os objetivos a atingir, seguido das principais medidas a implementar, indicadores de gestão operacional, operacionalização e entidades a envolver. Esquemáticamente, a fórmula seguida é esta:

**Eixo » Projetos Chave » Enquadramento » Objetivos » Principais Medidas »  
» Indicadores de Gestão Operacional » Operacionalização » Principais Entidades a Envolver**

No eixo das Tecnologias, os projetos-chave eram os seguintes: Internet em Banda Larga de Alta Velocidade; Projeto Internet nas Salas de Aula; Projeto Cartão Eletrónico do Aluno; Projeto Videovigilância.

No eixo dos Conteúdos, os projetos-chave eram: Projeto Mais-Escola.pt e Projeto Escola Simplex. Na Formação: Formação e certificação de competências TIC — Formação Pro; Avaliação Eletrónica.

### Objetivos e orgânica

Como definição do PTE, podemos recorrer à seguinte passagem da Resolução 137/2007:

O Plano Tecnológico da Educação estrutura-se em três eixos de atuação principais – Tecnologia, Conteúdos e Formação –, no quadro dos quais será desenvolvido um conjunto de projetos chave que visam dar resposta aos fatores inibidores da utilização de tecnologia no ensino em Portugal que foram identificados no relatório de diagnóstico. Transversalmente a estes eixos, serão desenvolvidas iniciativas no sentido de ultrapassar os constrangimentos observados ao nível do investimento e do financiamento.

Em termos de visão, começa-se por aludir ao “*deficit* de modernização tecnológica da educação em Portugal”, o que – segundo esta resolução – “justifica plenamente a adoção de uma estratégia nacional e de um plano de ação ambiciosos, que permitam ao País não apenas recuperar dos atrasos observados mas também posicioná-lo entre os melhores da Europa num espaço de tempo razoavelmente curto: entre cinco e sete anos”.

Com este Plano pretende-se “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino”. Para orientar e acompanhar a sua implementação, a Resolução aponta os objetivos para o período 2007-2010. A saber:

- Atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à internet em 2010;
- Garantir em todas as escolas o acesso à internet em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps em 2010;
- Assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25 % das aulas;
- Massificar a utilização de meios de comunicação eletrónicos, disponibilizando endereços de correio eletrónico a 100% de alunos e docentes já em 2010;
- Assegurar que, em 2010, 90% dos docentes veem as suas competências TIC certificadas;
- Certificar 50% dos alunos em TIC até 2010.

Relativamente aos objetivos das iniciativas que têm vindo a ser relevadas, os objetivos apontados nos *sítes* [www.pte.gov.pt](http://www.pte.gov.pt) e [www.eescola.pt](http://www.eescola.pt) encontram-se no quadro seguinte:

	<a href="http://www.pte.gov.pt">www.pte.gov.pt</a>	<a href="http://www.eescola.pt">www.eescola.pt</a>
<b>e.escola, e.professor, e.oportunidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir aos professores e aos alunos dos ensinos básico e secundário, bem como aos adultos do programa Novas Oportunidades, aceder a computadores portáteis e a ligação à internet em banda larga</li> <li>• Generalizar o uso de computadores e da internet entre os docentes, os alunos e as respetivas famílias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Programa e.escola visa promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a infoinclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas.</li> </ul>
<b>e.escolinha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir acesso dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico a computadores pessoais com conteúdos educativos</li> <li>• Generalizar o uso do computador e da internet nas primeiras aprendizagens</li> <li>• Garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias</li> </ul>	

QUADRO 7 - OBJETIVOS DAS MEDIDAS

O Programa e.escola proporcionava o acesso a um computador portátil por 150 euros aos alunos (inicialmente do secundário, mas depois também aos do 3º ciclo), com a obrigatoriedade de manter um contrato de ligação à internet de banda larga por um determinado período com um custo de 5 euros abaixo dos preços de mercado dos operadores aderentes. Estes preços poderiam ser mais acessíveis para os alunos mais carenciados, que beneficiassem da ação social escolar. Havia dois grupos, em ambos o computador não tinha qualquer custo, estando a diferença no custo da internet, ou implicava o pagamento de cinco ou 15 euros mensais, durante três anos.

No programa e.escolinha, as crianças dos 6 aos 10 anos podiam adquirir o computador Magalhães por 50 euros, se não fossem beneficiárias da ação social escolar. Os mais carenciados podiam fazê-lo com um custo de 20 euros, ou então de forma completamente gratuita.

Relativamente à gestão do PTE, esta ficou a cargo do GEPE, que se encontra na dependência do Ministério da Educação, passando o seu responsável dessa altura – João Trocado da Mata – a acumular a direção do GEPE e do PTE. A Resolução alertava para a importância de “concertar a atuação de toda a comunidade de ensino e assegurar a implementação coordenada das medidas propostas”. Só assim se poderia “garantir o sucesso do Plano Tecnológico da Educação”.

O Despacho n.º 143/2008, através do qual é aprovado o modelo orgânico e operacional relativo à execução, no âmbito do Ministério da Educação, do Plano Tecnológico da Educação, identifica as estruturas responsáveis e suas competências. Mais tarde, o Despacho n.º 700/2009 faz alguns ajustes à proposta anterior. A alteração mais visível é a criação das Equipas PTE nas escolas. Pretendia-se, deste modo, “dotar as escolas de uma estrutura responsável pela coordenação, execução e acompanhamento dos projetos do PTE e pela articulação com as estruturas do Ministério da Educação envolvidas na implementação do Plano”.

O Modelo Orgânico e Operacional do Plano Tecnológico da Educação (PTE) passou a integrar as seguintes estruturas orgânicas:

- a) O Conselho de Gestão<sup>47</sup>;
- b) O Conselho Consultivo;
- c) A Equipa de Coordenação Executiva;
- d) Os Núcleos PTE;
- e) As Equipas de Projeto a criar nos termos do presente Anexo;
- f) Os Grupos de Trabalho Especiais.
- g) As Equipas PTE.

A organização do PTE tinha ainda outras especificidades, mas interessa sobretudo olhar para o papel das equipas PTE, criadas – como se viu – em 2009. Estas exerciam funções no estabelecimento de ensino e tinham como função, por exemplo, “elaborar no agrupamento/escola um plano de ação anual para as TIC”, para “promover a utilização das TIC nas atividades letivas e não letivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa”. Tinham ainda como missão “coordenar e acompanhar a execução dos projetos do PTE e de projetos e iniciativas próprias na área de TIC na educação, em articulação com os serviços regionais de educação e com o apoio das redes de parceiros regionais”. Colaborar no levantamento de necessidades de formação e certificação em TIC, zelar pelo funcionamento dos equipamentos e sistemas tecnológicos instalados, bem como articular com os técnicos das câmaras municipais que apoiam as escolas do 1.º ciclo do ensino básico dos respetivos agrupamentos de escolas – eram outras das funções.

---

<sup>47</sup> Para se ter uma ideia da diversidade de entidades que integravam o Conselho de Gestão, segue-se a sua constituição: O Diretor-geral do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), que preside; o Secretário-Geral do Ministério da Educação (SG); o Diretor-geral do Gabinete de Gestão Financeira (GGF); o Diretor-geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE); o Diretor-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC); o Diretor do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE); os diretores regionais de Educação; o Diretor do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MIS); a Gestora da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP); a Presidente da Equipa de Missão para a Segurança Escolar (EMSE); a Presidente da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ); o Presidente do Conselho de Administração da Parque Escolar, E.P.E.; o Inspetor-geral de Educação; O Comissário do Plano Nacional de Leitura; O Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares; O Diretor da Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Estas equipas eram coordenadas pelo diretor da escola/agrupamento ou alguém por ele nomeado. A definição do número de elementos que constituíam a equipa dependia do critério local, mas sugere-se que incluam professores com competências ao nível pedagógico, de gestão e técnico para a implementação dos projetos do PTE e para a coordenação de outros projetos e atividades TIC ao nível de escola; pessoal não docente com competências TIC relevantes; estagiários dos cursos tecnológicos e dos cursos profissionais nas áreas tecnológicas e outros alunos com competências TIC relevantes; o coordenador da biblioteca escolar.

## **4. Pistas de análise e quadro comparativo**

Depois de apresentados os principais programas, é possível propor trajetos de leitura e de análise, com a ajuda do Quadro 8, que constrói uma cronologia sobrepondo diversos níveis: i) Legislaturas e governos; ii) Políticas e unidades para a sociedade da informação; iii) Iniciativas e programas tecnológicos na educação.

### **I. A aposta nas tecnologias**

Observando os projetos apresentados, é notório que tem havido uma grande aposta nesta área. Basta pensar nos recursos investidos, num país com tantas dificuldades económicas – não deixa de ser curioso ler o Despacho que dá origem ao Projeto Minerva, e verificar como retrata de forma assustadora o contexto económico da atualidade – e olhando para os montantes alocados, sempre que foi possível apurar esse dado, não será despropositado concluir que existe uma genuína convicção de que os problemas do país serão resolvidos por via da modernização tecnológica. Não se trata de uma ideia original, ela está ancorada em princípios defendidos, por exemplo, no Conselho da Europa, que dá origem à Agenda de Lisboa.

Para além dos projetos destacados (eventualmente, outros poderiam ser mencionados), que são fruto de uma estratégia pública mais central, por via essencialmente do Ministério da Educação e do atual Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior, a estes projetos, muitos outros se poderiam juntar, com carácter mais local e episódico. Os próprios “mega-programas” terão sido concretizados com perspetivas muito diferentes com melhores resultados até do que aqueles que, à partida, foram equacionados, dando origem a novas iniciativas.

A este propósito, vale a pena convocar uma investigação realizada na parte flamenga da Bélgica (Ilse *et al.*, 2010), onde foram identificadas cerca de 400 iniciativas de e-inclusão. Estas iniciativas estão para além de uma estratégia do governo, o que indica que, tal como lá, também cá haverá outras iniciativas, que complementam, se substituem por vezes, as estratégias mais globais das políticas públicas desta área.

## II. Ênfase no acesso; eficácia da aprendizagem

Torna-se evidente que uma das preocupações que vai estando presente na enunciação das políticas e nos objetivos a atingir pelos projetos apresentados é dar acesso, inicialmente ao computador e, mais tarde, ao computador e à internet. Refere Montargil (2007) que o enfoque se centra, em primeiro lugar, nas questões sociais relacionadas com o acesso – ou seja, com o estímulo e a tentativa de generalização das condições que determinam a procura. “A generalização do acesso à internet constitui um objetivo central das políticas públicas para a sociedade da informação em Portugal” (Idem: 256).

No que toca a esse objetivo, o caminho percorrido parece ser avaliado como positivo, na medida que existem, atualmente, excelentes condições de acesso. No entanto, nota o mesmo autor, o objetivo de dar acesso foi sendo atingido a um ritmo mais lento e com um desfasamento significativo face ao demonstrado pela evolução da média dos estados-membros da UE (Ibidem).

Tem-se verificado que o acesso à internet requer literacia e isso não se resolve em situações de persistência de analfabetismo ou de iliteracia funcional. “O baixo nível de literacia em termos latos que persiste em Portugal não augura evolução rápida nesta variável. Irá manter-se um fosso em relação aos países do norte da UE, enquanto não for resolvido o problema prévio da literacia em termos latos” (Coelho, 2007a: 242). As elevadas taxas de analfabetismo e de iliteracia são alguns dos indicadores ilustrativos da existência de obstáculos de ordem cultural e económica para o crescimento da procura de acesso à internet (Montargil, 2007).

Por isso, estes programas procuravam que o uso fosse efetivo e se desse com a finalidade de aumentar a eficácia da aprendizagem. Ao longo da leitura dos documentos fundadores dos projetos, perpassa a convicção de que através das tecnologias se aprende mais e melhor, daí que as TIC devam ser incluídas nas atividades letivas.

Finalmente, tanto a ideia de dar acesso às tecnologias como a de promover o seu uso advoga ter em conta o resultado dos desenvolvimentos tecnológicos que se traduzem, eventualmente, numa nova configuração socioeconómica. Nesse sentido, defende-se que este é um imperativo de cidadania, daí que dar acesso se apresente como uma condição *sine qua non* para o exercício da cidadania.

## III. Liderança e alinhamento

No que respeita à coordenação e às lideranças, nem sempre é claro apurar de forma clara os responsáveis nos projetos elencados. A descrição das unidades e instituições que foram sendo criadas deixa a sensação de alguma disputa entre as instituições públicas, que podem com relativa facilidade passar da defesa dos seus interesses e agendas institucionais – que são legítimos – para uma perda do interesse público, já não aceitável, do ponto de vista da rentabilização dos recursos investidos que se podem traduzir em oportunidades desperdiçadas de evolução e avanço para o país. Refere Coelho (2007a) que, se olharmos estas iniciativas como espaços de abertura para uma mobilização que não seja de mera sobrevivência, fruição, ou aparência, é provável que não tenhamos muito a registar.



É possível apontar exemplos que ilustram alguma dificuldade de liderança e de diálogo. Sobre o programa internet na Escola, Figueiredo *et al.* (2004: 6) dizem o seguinte: “Na prática, teve-se um ministério mandatado para pôr em prática as políticas nacionais para Sociedade de Informação (o Ministério da Ciência e da Tecnologia) a tentar atuar na área de intervenção de um outro ministério (o Ministério da Educação) que não se manifestava particularmente interessado em acolhê-las”. Ou a propósito do Projeto Minerva, revela Ponte (1994: 8): “Surtem igualmente outras linhas de ação, tendencialmente concorrentes com o Projeto MINERVA e que utilizam verbas para ele previstas, como os concursos para o reforço de equipamentos das escolas e o Projeto IVA. Estas iniciativas fazem naturalmente surgir fortes dúvidas nos responsáveis dos polos e nos professores participantes no projeto acerca da verdadeira estratégia para a introdução das tecnologias de informação no sistema educativo”.

No caso da equipa criada dentro da DGIDC, verifica-se que atravessou uma época com várias alterações na nomenclatura (ainda que as competências legais que lhe eram atribuídas se tenham mantido). Ou o caso do anterior coordenador do PTE – João Trocado da Mata – que estava ligado a outro organismo do ME, o GEPE, ficando assim por compreender qual o papel da equipa que incorpora o nome do próprio programa (ERTE/PTE).

Por outro lado, é interessante observar um certo alinhamento dos vários projetos que foram surgindo mais recentemente, procurando ancorar a sua existência na estratégia definida pelo governo, por exemplo Ligar Portugal, e até nas políticas europeias, a Estratégia de Lisboa.

#### **IV. A ligação aos ciclos políticos**

A observação do Quadro 8 permite constatar uma relação das políticas públicas com os diferentes ciclos políticos. O Projeto Minerva surge no governo de Cavaco Silva, o Programa Nónio-Séc. XXI, no de António Guterres e o Plano Tecnológico da Educação, com José Sócrates como Primeiro-Ministro. Quando o governo socialista de António Guterres apresenta a sua demissão, segue-se uma coligação PSD/CDS-PP, liderada inicialmente por Durão Barroso, “dando origem a um hiato no domínio da Sociedade da Informação e ao início de novas etapas de reflexão quando se necessitava de agir e de implementar com determinação” (Coelho, 2007: 237).

Uma questão relevante é compreender se a mudança de programas e de projetos significa fazer tábua-rasa do que foi realizado e reinventar, esquecendo porventura o que foi alcançado. A leitura dos projetos não permite avaliar isso exatamente. Na sua enunciação, há várias referências a projetos precedentes, e intenções de lhes dar seguimento, o que pode ser visto como alguma continuidade.

Para alguns autores, houve momentos muito favoráveis, como a década de oitenta (Figueiredo, 2007), ao passo que outros denotam alguns momentos de frustração: “tratando-se de medidas resultantes da estratégia de Lisboa, estabelecida durante a presidência portuguesa, seria de esperar um total compromisso do governo português na sua concretização”, refere José Dias Coelho, no livro por si coordenado, ‘Sociedade da Informação, o Percorso Português’ (2007b:

236). Para a definição de estratégias de ação nesta matérias, o desafio que se coloca aos diferentes governos e entidades públicas na elaboração de políticas públicas é agravado pela “nossa posição semiperiférica, ou mesmo periférica, na sociedade da informação na Europa, ao mesmo tempo que agrava o crescente afastamento dos cidadãos face ao Estado e às questões públicas” (Montargil, 2007: 273). Para além disso, o tempo da política (ciclos de quatro anos, na melhor das hipóteses) não coincide necessariamente com a agenda da mudança social, muito mais morosa e a necessitar de outra persistência.

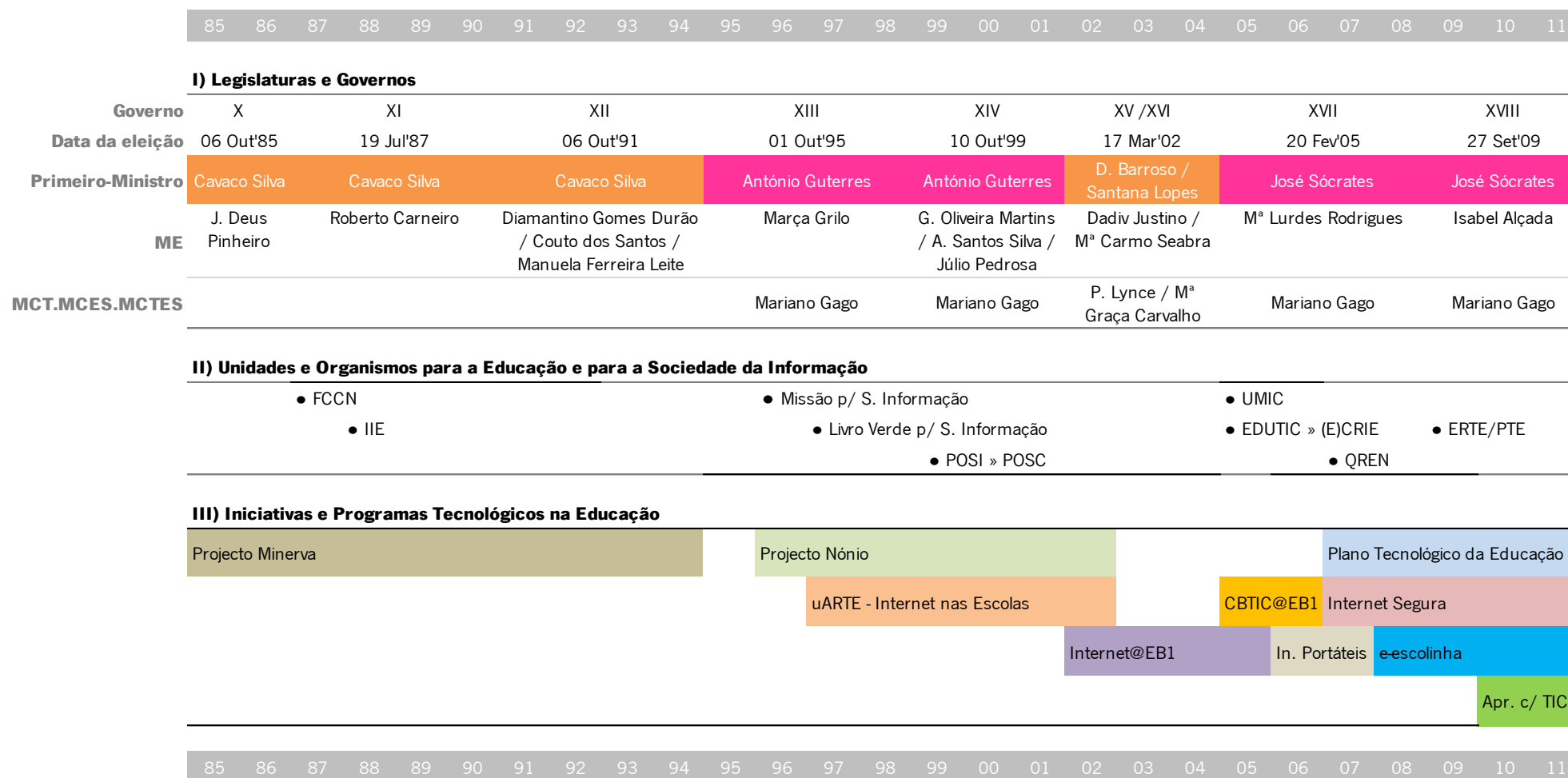
## V. Lugar da literacia digital e mediática

Finalmente, um dos temas em análise era o lugar que a literacia digital e dos media ocupam nas preocupações e fundamentos das diferentes iniciativas. O foco está mais nas tecnologias e não tanto nos media em geral. Os meios são claramente perspetivados como instrumentos (de aprendizagem, por exemplo), muito mais do que objeto de reflexão. Em todo o caso, existem algumas preocupações que ultrapassam a questão do mero acesso, procurando alguns projetos fomentar um uso mais criterioso e seguro.

Mas não se pode afirmar que a perspetiva da literacia dos media, tal como tem vindo a ser problematizada neste trabalho, esteja claramente presente nas preocupações manifestadas pelos projetos e nos objetivos que se propõe alcançar. Depois de tão avultado investimento em tecnologias, a preocupação manifestada pelo estudo liderado por Ana Nunes de Almeida (2008) realçava, à época, vários problemas ainda não solucionados:

Fora da escola continua a jogar-se muita da aquisição da literacia digital, dos seus usos mais sofisticados, gratificantes e multifacetados; e também a modernidade da condição infantil. Daí o facto de as formas mais persistentes de clivagem digital continuarem a atuar a partir de casa, distinguindo crianças escolarizadas, cujos pais são eles próprios consumidores intensivos destes bens e serviços, utilizadores profissionais e competentes de novas TIC, os quais as iniciam e acompanham no seu uso, das crianças com origens sociais desfavorecidas, residentes em áreas não-urbanas do País, cujos pais mais dificilmente suportam (ou compreendem) a relevância da compra do acesso doméstico à internet (a que se somarão as deficiências de cobertura dos serviços de acesso à internet por parte dos diversos operadores comerciais). E daí a urgência de a escola repensar o lugar e o estatuto da internet no sistema de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a todas as crianças, no espaço escolar, os seus diversificados níveis de domínio. *(Nunes de Almeida et al., 2008: 167)*

---



QUADRO 8 – 'TIMELINE' DOS GOVERNOS, UNIDADES E INICIATIVAS TECNOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

## Síntese

As políticas tecnológicas da educação contam já com uma história de cerca de três décadas. Apesar disso, apenas nos meados dos anos 90, quando o acesso à internet se generalizou, as escolas passaram a sentir a ‘pressão’ de usar as TIC e também de desenvolver o seu uso, de forma inovadora e específica, para a educação (Rosado & Bélisle, 2006).

Portugal acompanhou esta evolução, como ficou patente na breve apresentação de cada uma das medidas com maior relevo (cfr. Anexo 6). Contudo, a atenção deste capítulo centrou-se no PTE e nas medidas que foram desenvolvidas à luz desta política pública. Os seus objetivos não se desviam muito daquilo que tem sido uma tendência dos países da UE, segundo a análise de Junge & Hadjivassiliou (2007): abordar as lacunas das tecnologias no presente e assegurar competências TIC para o amanhã. Ainda de acordo com estas autoras, o que se passa nos vários estados-membros a este nível está em sintonia com os seguintes propósitos gerais: aumentar o nível geral de literacia em TIC, incluindo competências digitais nos currículos escolares; utilizar as TIC como instrumentos pedagógicos; usar as tecnologias para aumentar as qualificações; formação em TIC para professores; combinar competências TIC com a promoção de carreiras ligadas às tecnologias.

De seguida, será possível entender melhor a génese do PTE e como ele se inscreve na estratégia europeia. Refere o documento ‘Europe's Digital Competitiveness Report Volume 1: i2010 — Annual Information Society Report 2009’ que os estados-membros reconheceram “a importância das TIC para a produtividade e crescimento em toda a economia e o potencial que tem para permitir a realização de uma ampla variedade de objetivos socioeconómicos”, daí terem integrado políticas tecnológicas em diversas políticas, desenvolvendo muitos deles estratégias nacionais integradas para tentar maximizar os benefícios das TIC na sua economia.

Na segunda parte do próximo capítulo, uma análise crítica do discurso que incide sobre os documentos que dão fundamento ao PTE e os discursos do seu lançamento permitirá ainda construir um entendimento sobre as conceções, mais ou menos subentendidas, desta estratégia.

## 8. Plano Tecnológico da Educação: pressupostos, princípios e concepções

---

Political discourse is a complex form of human activity which deserves study in its own right.

***P. Chilton & C. Schäffner [1997]***



## **Apresentação**

Depois de no capítulo anterior ter sido apresentado detalhadamente o PTE, objetivos e medidas, a seleção de documentos identificados no capítulo metodológico permitirá enquadrar a origem e filiação do PTE. Pretende-se situar a génese do Plano Tecnológico da Educação, passando pelos diversos textos (oito documentos – cfr. Tabela 9) que lhe dão justificação e fundamento. Depois desta parte, essencialmente descritiva, segue-se uma análise crítica do discurso dos documentos que compõe o grupo principal de estudo (Tabela 10). Os restantes 21 documentos (Tabela 11 e Tabela 12) serão usados para breves referências ou simplesmente para evidenciar a complexidade que envolveu a medida em estudo.

No final, o último ponto centra-se nas conceções e crenças do PTE e do programa e.escola, onde se pretendem analisar sobretudo as perspetivas sobre as dimensões da alfabetização digital.

## **1. Origem e filiação do PTE**

Para melhor compreender os fundamentos e o enfoque do PTE, torna-se relevante compreender o que está na origem deste plano. São documentos europeus e também referências nacionais que estão por detrás da criação do PTE. É ainda importante verificar, por outro lado, ausências neste *corpus* de documentos que poderiam ter contribuído com outras perspetivas.

### **A Estratégia de Lisboa como génese do PTE**

Em março do ano 2000, o Conselho Europeu reuniu-se em Portugal. Deste encontro, resulta um documento com as conclusões da presidência portuguesa, que viria a ser conhecida como **Agenda** ou **Estratégia de Lisboa**. Este Conselho Europeu extraordinário de Lisboa nasceu da vontade de “dar um novo impulso às políticas comunitárias, num momento em que a conjuntura económica nunca se tinha revelado tão prometedora (...) para os Estados-Membros da União Europeia”<sup>48</sup>. De acordo com as Conclusões da Presidência, com este encontro procurava-se encontrar “um novo objetivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento”.

A Estratégia de Lisboa foi adoptada pelo Conselho Europeu com o objetivo de transformar a Europa “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”, daí a necessidade de a UE “aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de proteção social e de ensino”.

<sup>48</sup> Url: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c10241\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_pt.htm).

No ponto “Uma sociedade da informação para todos”, as Conclusões deste Conselho de 2000 referem que “a passagem para uma economia digital e baseada no conhecimento, impulsionada pela existência de novos bens e serviços, constituirá um poderoso motor para o crescimento, a competitividade e a criação de empregos”. Considera-se que “cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação”.

Nas várias reuniões do Conselho que se foram sucedendo, houve indicações sobre estas relevantes matérias para os países da UE. De acordo com o *site* do Plano Tecnológico, com o relançamento da Estratégia de Lisboa pelo Conselho Europeu da Primavera em março de 2005, “foi decidido que caberia aos Estados-membros da União Europeia elaborar um Plano Nacional de Reformas incorporando linhas orientadoras comuns e recomendações específicas e reflectindo uma Estratégia Nacional, que tivesse em conta as particularidades nacionais na consecução dos objetivos de Lisboa”. É neste contexto que nasce o Plano Tecnológico em Portugal<sup>49</sup>, em Conselho de Ministros de 24 de novembro de 2005, que tem, por isso, “uma agenda de modernização para sociedade portuguesa e reflecte o comprometimento do governo de Portugal com os objetivos mais emblemáticos da Estratégia de Lisboa” ([www.cnel.gov.pt](http://www.cnel.gov.pt)).

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 que cria o PTE é referida a influência que a Estratégia de Lisboa, juntamente com o Programa Educação e Formação 2010, têm nesse Plano:

---

A Estratégia de Lisboa e o Programa Educação e Formação 2010 definiram para a Europa um conjunto de linhas de orientação com vista à plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento. O desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam -se objetivos incontornáveis dos sistemas de ensino.

---

O outro documento referido, cujo título completo é **“Educação e Formação para 2010: A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa”** (2004), é um projeto de relatório intercalar entre Conselho e a Comissão sobre a realização do programa de trabalho relacionado com os objetivos delineados para o ensino e para a formação na Europa. Este documento preparatório alerta para a necessidade de “concentrar as reformas e os investimentos nas áreas fulcrais para a sociedade baseada no conhecimento”. Refere-se que, “para transformar a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais forte do mundo, há uma necessidade premente de investir mais e de forma mais eficiente e eficaz nos recursos humanos, o que implica um nível mais elevado de investimento do setor público em áreas fulcrais para a sociedade baseada no conhecimento”.

O Plano Tecnológico da Educação assume esta filiação e aponta claramente para prossecução dos objetivos da Estratégia de Lisboa, no que à educação diz respeito, através do esquema reproduzido na Figura 9, que faz parte integrante do texto fundador do PTE.

---

<sup>49</sup> Em Espanha, existe o Plan Avanza, que é “uma verdadeira aposta do Governo e do conjunto da Sociedade Espanhola no desenvolvimento da Sociedade de Informação e do Conhecimento” (<http://lavigilanta.info>), e foi aprovado em Conselho de Ministros em 4 de novembro de 2005, exatamente no mesmo mês em que foi aprovado o Plano Tecnológico em Portugal.



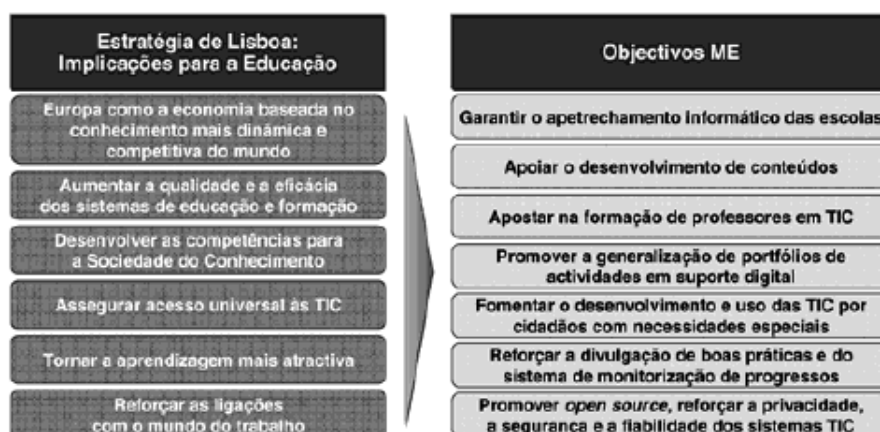


FIGURA 9 – RELAÇÃO DAS IMPLICAÇÕES DA ESTRATÉGIA DE LISBOA COM OS OBJETIVOS DO PTE

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007

Este esforço em alicerçar esta política pública nos fundamentos da Estratégia de Lisboa é claro, mas em alguns parâmetros parece forçada a ligação que se faz dos objetivos do ME a esses objetivos comunitários. Por exemplo, “reforçar a privacidade, a segurança e a fiabilidade dos sistemas TIC” é mais um ‘detalhe’ de operacionalização do Plano do que um objetivo global.

### Do “Choque Tecnológico”<sup>50</sup> ao Plano Tecnológico do XVII Governo

O documento com as **Bases Programáticas do Partido Socialista**, que data de 21 de janeiro de 2005, tendo sido criado com vista às eleições legislativas de 2005, contém o essencial do que viria a ser o rumo seguido nos seis anos seguintes em Portugal. É aqui apresentada uma ‘estratégia mobilizadora para mudar Portugal’, onde se inseria o lançamento de “um ambicioso Plano Tecnológico”, através do qual se pretendia “[convocar] o país para a sociedade da informação, para a inovação, para a ciência e a tecnologia, e para a qualificação dos recursos humanos”.

A proposta do Partido Socialista assumia ter como “peça central da proposta económica” o Plano Tecnológico, que consistia “num conjunto articulado de políticas e de medidas transversais, ao serviço da visão de, a médio prazo, transformar Portugal numa moderna sociedade do conhecimento”. Pretendia-se com este Plano “imprimir um novo impulso à inovação empresarial; vencer o atraso científico e tecnológico; qualificar os recursos humanos”.

<sup>50</sup> “Choque Tecnológico” foi uma expressão diversas vezes utilizada na Campanha para as Eleições Legislativas de 2005, por contraponto com o “Choque de Gestão”, o mote da candidatura do Partido Social Democrata (Nas eleições anteriores, este mesmo partido tinha apostado na expressão “Choque Fiscal”). A expressão não aparece referida no Programa Partidário, mas tornou-se muito conhecida por ser diversas vezes veiculada pelos media ou na blogosfera (por exemplo: <http://estadosocial.wordpress.com/category/politica-pura/>).

Este Plano procurava “aproveitar as oportunidades oferecidas pelo quadro europeu”, considerando-se “uma oportunidade única”, que Portugal não podia perder. Um dos pontos estava relacionado com “a estratégia europeia de transição para uma economia baseada no conhecimento – a chamada Estratégia de Lisboa” que havia sido convertida “numa agenda europeia com cerca de cem instrumentos operacionais e vai passar à sua próxima fase, com prioridade para a implementação ao nível nacional e local”. Este documento previa que Portugal, assim como todos os outros estados-membros, fossem convidados em março desse ano de 2005 a preparar o seu programa operacional de implementação da Estratégia de Lisboa.

No **Programa do XVII Governo Constitucional** existia um ponto intitulado “Um Plano Tecnológico para uma Agenda de Crescimento”. Este documento retoma muito do que estava já enunciado no programa eleitoral do Partido Socialista, o partido ganhador das eleições legislativas de 2005. Começa-se por referir que “a fraca competitividade e a baixa produtividade estão na raiz do baixo crescimento da economia portuguesa”. A chave para quebrar a descida “nos rankings internacionais” e “elevar os rendimentos e criar empregos de qualidade, de forma a aproximarmo-nos dos países mais desenvolvidos da União Europeia” passa pela inovação. Segundo este Programa, “a inovação, ao transformar conhecimento em valor acrescentado, permite acelerar a transição para uma economia baseada no conhecimento, processo que tem estado na base dos casos nacionais de rápido crescimento económico”. Conclui-se que “é preciso combinar política de inovação, com políticas ambiciosas para a sociedade da informação, a ciência e a tecnologia, e a qualificação das pessoas”.

Os objetivos das iniciativas que se propõe implementar têm um denominador comum: “Mobilizar Portugal para a Sociedade da Informação”. Reconhece-se que “a generalização do acesso à internet e às tecnologias de informação e comunicação (TIC) é um elemento crítico do projeto do governo para o desenvolvimento da sociedade portuguesa”. Para o XVII Governo, a conjugação do relevo da inovação com a aposta nas TIC iria “permitir a aproximação à fronteira tecnológica dos países mais avançados”, combatendo assim o problema do atraso em termos de utilização das tecnologias, que “penaliza negativamente o nosso índice de competitividade geral”.

O caminho apontado para a legislatura que então se iniciava passava, no que à educação diz respeito, pela “generalização do uso efetivo da internet nas atividades educativas”. Quer para o uso das TIC na escola e fora dela, é apontada uma falha anteriormente detetada, e que deveria ser combatida: “a desarticulação do esforço continuado de promoção do uso da internet nas escolas e a diluição ou abandono do esforço público de suporte a bibliotecas e associações tiveram um impacto negativo na mobilização social para a sociedade da informação em Portugal”.

As propostas apresentadas para esta legislatura – pode ler-se no documento – inscreviam-se no “quadro definido pela Estratégia de Lisboa: fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”.

Esta legislatura durou quatro anos (março de 2005 a outubro de 2009) e o governo seguinte, com o mesmo Primeiro-Ministro, em funções apenas metade do mandato, com a realização de

eleições antecipadas em 2011, manteve no essencial os objetivos<sup>51</sup> traçados pelo executivo anterior.

O documento de apresentação do **Plano Tecnológico** surge logo no início da governação, em 2005. Afirma-se aí que “uma das apostas estratégicas do XVII Governo Constitucional para promover o desenvolvimento sustentado em Portugal é o Plano Tecnológico”, sublinhando o seu carácter pragmático, e não de “diagnóstico”: “é um plano de ação para levar à prática um conjunto articulado de políticas que visam estimular a criação, difusão, absorção e uso do conhecimento, como alavanca para transformar Portugal numa economia dinâmica e capaz de se afirmar na economia global”.

O subtítulo deste documento, ‘Uma Estratégia de Crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação’, aponta para a fundamentação e para os motivos que justificavam levar a cabo tal Plano. Os três eixos de ação são, pois, o Conhecimento (“qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento”), a Tecnologia (“vencer o atraso científico e tecnológico”) e a Inovação (“imprimir um novo impulso à inovação”). Outra palavra relevante é o Crescimento, no seu sentido económico. No fundo, as ações consertadas dos vários eixos pretendem combater aquilo que foi detetado como “os maiores entraves ao crescimento económico”, que estão relacionados, segundo este documento, com “a qualidade dos recursos humanos, a capacidade tecnológica e a permeabilidade à inovação”.

O Plano Tecnológico reconhecia “a necessidade de qualificar os portugueses e estimular a inovação e a modernização tecnológica”. Por isso, pretende-se “colocar no terreno políticas que

---

<sup>51</sup> O **Programa do XVIII Governo Constitucional** retomava como tema importante “o movimento de modernização do País”, que devia continuar a aprofundar-se nessa legislatura. Eram sete as linhas fundamentais de modernização estrutural que se propunha prosseguir, destacando-se a importância de “renovar a ambição do Plano Tecnológico e avançar na inovação, na tecnologia e na sociedade do conhecimento”. Reconhece-se que o Plano Tecnológico se tinha afirmado “como uma bandeira mobilizadora e um projeto que logrou obter importantes resultados”. A par de se ter garantido a cobertura de banda larga de alta capacidade em todo o território nacional, “as iniciativas de disseminação de computadores pelos alunos, professores e trabalhadores em requalificação e com a formação no uso das tecnologias da informação e da comunicação duma elevada percentagem da população ativa, Portugal tornou-se um dos países que mais investe na transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento”. Por isso, este Programa assumia **“a inclusão digital como um dos pilares fundamentais da igualdade de oportunidades na economia e na sociedade moderna [dando] sequência às políticas desenvolvidas na anterior legislatura, renovando a ambição do Plano Tecnológico”**. A estratégia passava por “garantir a banda larga acessível a todos os portugueses, numa lógica de serviço universal, tal como acontece com outros recursos estruturantes da vida em sociedade, como a eletricidade, a água ou as telecomunicações”

O Plano Tecnológico da Educação é referido com um reconhecimento implícito de que a sua ação se traduziu sobretudo no acervo tecnológico das escolas e dos alunos, e agora a tônica seria “promover a certificação de competências na utilização dos recursos postos à disposição das escolas pelo Plano Tecnológico da Educação, na lógica da melhoria das aprendizagens, do desenvolvimento de hábitos de trabalho e do treino na cultura científica e na sociedade de informação” e o alargamento do acesso “a recursos didáticos digitais e consolidaremos a organização dos respetivos repositórios”.

acelerem o atual processo de mudança do padrão de especialização da economia portuguesa, no sentido da produção de bens e serviços diferenciados, apoiados em atividades de investigação e desenvolvimento e cada vez mais vocacionados para os mercados externos”.

De forma muito sumária, pode dizer-se que o Plano Tecnológico pretendeu, através de três ingredientes fundamentais, Conhecimento, Tecnologia e Inovação, fomentar uma rápida mudança para fomentar desenvolvimento económico. Este Plano funcionaria como chapéu para um conjunto de políticas que pudessem estimular a modernização tecnológica e a qualificação dos cidadãos.

Um exemplo de programa de ação do Plano Tecnológico é o **Ligar Portugal**, desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O documento que foi disponibilizado em julho de 2005 começa por considerar que “a generalização do acesso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é um fator crítico para a modernização e desenvolvimento da sociedade portuguesa”. Para conseguir este desenvolvimento, é fundamental “a ampla apropriação social destas tecnologias, a sua difusão nos vários setores de atividade, o combate à info-exclusão”, entre outros aspetos.

É com base nisto que se justifica “uma nova ação política de mobilização para a Sociedade de Informação em Portugal, que simultaneamente responda aos desafios colocados pela iniciativa ‘i2010 – Sociedade de Informação europeia para o crescimento e emprego’ da Comissão Europeia”, – revela o documento. Esta ação será fundamental nomeadamente para alcançar objetivos como o da “promoção de uma cidadania moderna, para a qual o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação é um instrumento normal de acesso à informação, à educação, ao trabalho cooperativo, e à discussão pública”.

A iniciativa Ligar Portugal assume o compromisso de estabelecer “metas claras e verificáveis, a divulgação dos progressos realizados, e a avaliação independente, regular e transparente dos sistemas de informação da administração e dos serviços públicos”, bem como dos “progressos realizados no domínio do uso social das Tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal, designadamente no âmbito da comparação internacional requerida pela estratégia de Lisboa, e a avaliação independente, regular e transparente dos sistemas de informação da administração e dos serviços públicos”.

Um outro programa de ação específico no campo da educação é então o **Plano Tecnológico da Educação** (PTE), que foi aprovado em resolução do Conselho de Ministros em agosto de 2007, como foi já referido.

### **Documentos e estudos que fundamentam – síntese e análise**

A origem e filiação do PTE está esquematicamente representada na figura que se segue, tendo os documentos aí incluídos sido explorados no ponto anterior.



FIGURA 10 – ENCADEAMENTO DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS

São os documentos fundadores do PTE, nomeadamente a própria a Resolução n.º 137/2007, que identificam os textos internacionais que estão na sua origem: “A Estratégia de Lisboa e o Programa Educação e Formação 2010 definiram para a Europa um conjunto de linhas de orientação com vista à plena integração dos cidadãos europeus na sociedade do conhecimento”. A Resolução retoma esta ideia, ainda noutra passagem, já com as referências nacionais: “Com a Estratégia de Lisboa, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, o Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007 -2013, o XVII Governo Constitucional assume um compromisso: o da modernização tecnológica das escolas”.

A todas estas referências, a Resolução acrescenta um outro importante documento. A criação do PTE foi antecedida de um estudo pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), intitulado ‘Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal’. Este estudo, de 2007, pretendia “identificar grandes áreas de intervenção para a modernização tecnológica do ensino, de forma a acelerar o processo de modernização do sistema educativo português e a colocar Portugal em linha com os países da UE mais avançados neste domínio”.

Considerando que ao Ministério da Educação compete “conceber e executar iniciativas, ações e medidas tendentes à modernização tecnológica das escolas públicas”, com a realização deste estudo procurava-se “garantir uma implementação criteriosa e racional de medidas de política”. O estudo baseou-se em diversas informações para fazer um levantamento “das infraestruturas tecnológicas existentes nos estabelecimentos de ensino em análise, bem como da utilização de tecnologias de informação e comunicação”. Este trabalho incluiu ainda a análise de “modelos internacionais de referência no que respeita à modernização tecnológica do ensino”, nomeadamente da Finlândia. Com isto, pretendia-se identificar e recolher “boas práticas e condições de generalização que possam estimular a modernização tecnológica em Portugal”.

O estudo começa por evocar<sup>52</sup> o Programa Educação e Formação 2010, como “o quadro de referência estratégico para o desenvolvimento das políticas de educação e de formação na Europa comunitária”, sobretudo no que toca ao “desenvolvimento das competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade do conhecimento e ao acesso de todos às tecnologias de informação e comunicação”.

Nas entrevistas, Fernando Costa manifesta preocupação relativamente à importância conferida a este trabalho por ter sido encomendado a empresas privadas, consultoras, que se limitaram a “pegar nos estudos que já havia e fizeram uma síntese daquilo adaptado à realidade portuguesa”. Para este académico, não houve qualquer estudo, “há ali um responder a um pedido, mas não há o envolvimento dos agentes, das escolas (...), é como se fosse uma necessidade a montante dos decisores políticos, mas à revelia da própria escola e dos seus atores”. Tal como Fernando Costa, também João Correia de Freitas revela que lhe causa inquietação que o PTE se baseie num estudo que “generalizava para o sistema português um conjunto de coisas que, em boa verdade, apenas diziam respeito a população que tinha sido inquirida”, tendo ainda misturado a realidade de escolas públicas com instituições privadas.

De facto, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 aponta a importância desta investigação, utilizando, por exemplo, os próprios gráficos publicados no relatório do estudo. Na passagem seguinte, refere-se a importância deste mesmo estudo para a idealização e implementação no terreno da medida política que se desenhava:

---

Para garantir a implementação criteriosa e racional das medidas de política necessárias, o Ministério da Educação procedeu à elaboração de um estudo de diagnóstico das infraestruturas tecnológicas e da utilização das TIC nos estabelecimentos de ensino com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e com ensino secundário, no sentido de identificar as principais barreiras e os fatores indutores para a modernização tecnológica. O estudo identificou ainda modelos internacionais de referência, com vista à difusão em Portugal de boas práticas estrangeiras, adaptadas ao contexto nacional.

---

Para concluir este ponto, ficam algumas notas de síntese e reflexão:

- **Fundamentação da medida:** A filiação do PTE está claramente identificada. São documentos europeus em conjunto com outros textos nacionais, sendo estes da responsabilidade do governo.
- **Clareza nos processos iniciais:** As intenções programáticas do Partido Socialista apresentavam com clareza as intenções de uma estratégia a implementar no país. A vitória nas eleições, através de uma maioria absoluta, permitiu que o Programa do XVII

---

<sup>52</sup> Este estudo refere, em termos nacionais, as “Grandes Opções do Plano para 2007”, por estabelecerem “um conjunto de programas destinados à modernização das escolas e ao aumento do uso de tecnologia no ensino”. O objetivo do documento Grandes Opções do Plano para 2007 era, como indica o próprio texto, o Governo apresentar “o balanço da ação governativa em 2005-2006 e as medidas de política para o próximo ano [2007], consistentes com as orientações preconizadas noutros instrumentos de médio e longo prazo, designadamente o Plano Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego (PNACE) e o Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC)”.

Governo lançasse o Plano Tecnológico, que dá origem depois ao PTE. Todos os documentos, bem como os que lhe dão origem, estão disponíveis na internet, geralmente em *sites* dedicados aos programas, o que permite uma avaliação e um escrutínio por parte dos cidadãos.

- **Discurso profícuo, mas redondo:** Os documentos analisados são longos e complexos, mas a análise aqui realizada, sobre a temática específica em estudo, revela que as ideias se vão repetindo a cada um dos documentos. Modernização tecnológica, Inovação, Conhecimento são as ideias fortes que permanecem. Da leitura dos documentos, fica a impressão de um discurso redondo e repetitivo (muitas vezes, é mesmo repetido *ipsis verbis*). Dir-se-á que se trata de coerência, mas pode ter cabimento um outro entendimento: tanta produção documental pretende essencialmente legitimar uma ideia ou uma conceção de caminho a seguir para o desenvolvimento do país.
- **Validação de uma estratégia:** o desenho do Plano que veio a ser implementado foi precedido de um estudo que o próprio Ministério da Educação se encarregou de realizar. Tendo em conta a importância que lhe é atribuída – uma boa parte da Resolução é retirada daí –, alguma interrogação pode surgir sobre a intencionalidade desta investigação, tendo sido realizado por uma instituição que viria a coordenar o próprio PTE, o GEPE. Partiu-se para o terreno com a real vontade de compreender as dificuldades que a utilização das tecnologias enfrentam (ou podem ajudar a enfrentar), ou a questão prendia-se com um mero levantamento das fragilidades do acervo tecnológico das escolas para legitimar um processo, já pré-determinado, de grande disseminação de computadores e outras infraestruturas tecnológicas?
- **Ausências:** Já se referiu que o PTE se filia em documentos e estratégias comunitárias. Mas ficam omissas outras estratégias promovidas pelas mesmas instituições europeias. Nenhum dos textos europeus que se referem à literacia dos media são tidos como referência, o que pode ter empobrecido os horizontes deste Plano.
- **Avaliação:** Há uma grande preocupação em estabelecer metas para verificar a progressão e a implementação das várias medidas. São indicadores passíveis de serem escrutinadas e de serem avaliadas, e que permitem, por outro lado, fundamentar mais objetivamente uma noção de sucesso (ou a sua ausência).

### Alguns resultados

Apesar de esta investigação não ter como fim analisar os resultados do PTE, não podia deixar de ter lugar um olhar sobre algumas avaliações realizadas, em termos de impacto desta política, cujo investimento previsto ronda os 400 milhões de euros.

Uma nota publicada no *site*<sup>53</sup> do governo em setembro de 2009, com o título “Plano Tecnológico da Educação melhorou condições de estudo”, informava que o PTE, lançado dois anos antes, tinha cumprido e até ultrapassado muitas das suas metas. Este fora o balanço apresentado pela Ministra da Educação, em 2 de setembro de 2009, numa intervenção pública.

De acordo com esta nota, entre outros aspetos, “triplicou o número de computadores ligados à internet, face aos números de 2005, e a nova ligação à internet de alta velocidade em fibra ótica de 64 Mbps em 2009 mais do que duplica os 4 Mbps de 2007 e ultrapassa claramente a meta fixada para 2010 (48 Mbps); das 1200 escolas, 112 estão ligadas à internet a 100 Mbps”. Considera-se ainda que a concretização das componentes do PTE se encontrava entre os 90 e os 95%, tendo o Plano permitido que as escolas do ensino público dispusessem, por essa altura, de “um computador por cada 5 alunos, de um computador por cada 4 alunos nas escolas do 2.º e 3.º ciclo do básico e no ensino secundário, um quadro interativo por cada três salas de aula e um videoprojetor por cada sala de aula”.

Para a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, “todas as condições de trabalho, de estudo e de aprendizagem melhoraram muito. A questão fundamental são as condições de acesso à informação e ao conhecimento”. No final do ano letivo 2010-11, tinham sido entregues mais de 1 milhão e 350 mil computadores, no âmbito do programa e.escola, e.professor e e.opportunidades, a que se juntam os 600 mil computadores ‘Magalhães’ distribuídos ([www.pte.gov.pt](http://www.pte.gov.pt)). A soma dá perto de 2 milhões de computadores, ou seja, um número equivalente a 20% da população nacional. Crianças e jovens, e também famílias, passaram a ter acesso a um computador no âmbito desta estratégia de política pública.

Através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011, de janeiro de 2011, o governo lançou o Programa e.escola 2.0<sup>54</sup>, determinando o final do Programa e.escola, considerado um “sucesso (...) reconhecido no plano nacional, comunitário e internacional”. Esta Resolução refere que o Programa e.escola “constituiu um marco no desenvolvimento da sociedade da informação em Portugal, pois possibilitou que 1 700 mil beneficiários tivessem acesso a um computador portátil e cerca de 1 milhão pudessem aceder à internet de banda larga.” Estes foram fatores que “contribuíram decisivamente para (...) uma alteração de paradigma na sociedade de informação, colocando Portugal na linha da frente na construção de uma sociedade da informação inclusiva”, considera este documento.

---

<sup>53</sup> Portal Governo (02 setembro 2009). Url: [http://www.governo.gov.pt/pt/GC17/Noticias/Pages/20090902\\_Not\\_PTE.aspx](http://www.governo.gov.pt/pt/GC17/Noticias/Pages/20090902_Not_PTE.aspx).

<sup>54</sup> Este lançamento do e.escola 2.0, que não teve um impacto tão grande quanto o seu predecessor, tinha como objetivo “continuar a garantir o acesso às tecnologias de informação, promovendo assim a inclusão dos alunos do ensino básico e secundário, dos professores e dos adultos que estejam em programas de formação”. A aposta continua a ser, “em primeiro lugar, criar um programa quadro que permita a continuidade de acesso a computadores portáteis e à Internet em condições especiais para a comunidade educativa, sem custos para o Estado”, mas será privilegiada “a disponibilização de conteúdos digitais e o acesso à Internet em banda larga suportada em redes de nova geração, continuando-se a fomentar a competitividade da economia portuguesa, através da formação dos portugueses com recurso a tecnologias avançadas”.



Um estudo realizado pela ANACOM (2010), ‘sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas’, demonstra que as taxas de adesão tendem a ser maiores nas regiões do interior do que nas regiões do litoral, o que sugere, de acordo com o relatório, que as e.iniciativas responderam a necessidades da população onde a banda larga disponibilizada em condições comerciais normais vinha a processar-se a um ritmo mais lento. Ainda assim, os dados recolhidos mostram que “a maioria dos aderentes é também proveniente de agregados familiares que dispunham de acesso à internet previamente à adesão (cerca de 86% no programa e.professor, 82% no programa e.escola, e 62% no programa e.oportunidades)”, o que revela que o programa chegou maioritariamente a casas onde já havia acesso à internet.

São citadas várias as fontes e os relatórios para comprovar esse sucesso do PTE, como o INE, a ANACOM 3T2010, o PISA 2009 e o Global Information Technology (GIT 2009 -2010). Segundo esta Resolução, o último relatório do Instituto Nacional de Estatística sobre a sociedade da informação e do conhecimento “permitia concluir que 96 % dos jovens entre os 10 e os 15 anos de idade utilizam computador e que 91 % dos indivíduos nesta faixa etária acedem à internet”. Segundo os indicadores do relatório do GIT 2009 -2010, “Portugal surge, entre os 159 países considerados, em 32.º lugar quanto ao indicador tecnologias de informação e comunicação (TIC), em 33.º lugar no que respeita à disponibilidade de rede e em 10.º lugar quanto ao decréscimo de preços verificado no acesso a banda larga”.

Já depois desta Resolução, a OCDE apresentou em julho de 2011 um novo relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes): *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Neste Relatório, Portugal apresenta melhorias significativas, sobretudo em comparação com 2000, ano em que começaram a ser realizados estes relatórios. Os media<sup>55</sup> deram bastante atenção a estes resultados, sublinhando a percentagem, das mais elevadas entre os 70 países, de alunos com acesso à internet na escola, apesar de ser mais elevado o uso da internet em casa do que na escola.

Curiosamente, nas entrevistas realizadas, há algumas menções ao PISA, lamentando Secundino Correia – antes de serem conhecidos estes resultados – que os documentos do Plano Tecnológico, os objetivos, as metas estratégicas nada tivessem a ver com “melhorarmos os nossos resultados nos relatórios PISA, que seria um objetivo excelente, nós usarmos todo este esforço de investimento na educação, em termos tecnológicos, para melhorarmos cinco pontos, ou o que seja, nos rankings dos relatórios PISA”. Mesmo sem enunciar estes objetivos e, porventura, não por influência exclusiva do PTE, a verdade é que a posição de Portugal melhorou neste relatório da OCDE.

Concluindo: a observação destas avaliações é profícua porque acabam por revelar a noção de sucesso por detrás de uma estratégia, que está aí subentendida. O Plano é apelidado de “tecnológico”, e não há qualquer dúvida que o enfoque está precisamente nas tecnologias. Vê-

---

<sup>55</sup> Ver, por exemplo, jornal *Público*, 28 janeiro 2011. Url: [http://www.publico.pt/Tecnologia/alunos-portugueses-usam-mais-internet-em-casa-do-que-na-escola\\_1500534](http://www.publico.pt/Tecnologia/alunos-portugueses-usam-mais-internet-em-casa-do-que-na-escola_1500534).

se, portanto, que a forma de medir o sucesso do PTE revela um enfoque no acesso a essas tecnologias (computador e banda larga), em detrimento de outros fatores fundamentais para que um programa desta natureza possa ser considerado conseguido. Mas não se trata de uma fórmula nacional e, tendo em conta os resultados dos outros relatórios citados, é compreensível que o desenho de uma política desta natureza tenha em conta, explícita ou implicitamente, o objetivo de melhorar os índices que poderão levar o país a melhores posições nos *rankings* internacionais. Mesmo nos critérios do PISA, cuja mediação é mais complexa e se centra não só no acesso mas também na averiguação dos usos por diferentes camadas sociais, a realidade nacional mostra uma acentuada evolução. De algum modo, tendo em conta estes relatórios, torna-se desprovido de autoridade apontar alguma crítica a esta perceção de sucesso do PTE, partilhada pelos agentes governamentais. Esta discussão é retomada no capítulo 10.

### Opinião dos entrevistados sobre o PTE

Nas entrevistas, aproveitou-se a oportunidade para recolher opiniões dos inquiridos relativamente ao PTE, ainda que tivesse apenas cerca de dois anos.

Em termos quantitativos, os avanços referidos são em número idêntico aos entraves ou recuos, com cerca de 50 segmentos codificados para cada um deles. Há também algumas sugestões de aspetos a melhorar (24). Muito sumariamente, seguem-se alguns ecos dessas avaliações.

Equipar a escola com infraestruturas tecnológicas é visto com sendo um objetivo muito positivo. Ainda que seja aquilo que se consegue fazer num menor curto espaço de tempo, globalmente as pessoas concordam a aprovam este investimento, considerado muito importante para melhorar e “uniformizar as condições tecnológicas em todas as escolas” (Nuno Guarda). Para Diogo Vasconcelos, “o apetrechamento tecnológico é ótimo e deve ser saudado”, é “extremamente positivo”, nas palavras de Pedro Veiga, e constitui “um abanão muito importante” (António Dias Figueiredo). Refere Carlos Patrão que “foram colocados à disposição da escola meios que tradicionalmente não o eram” e nota-se, no terreno, “a dotação de equipamento em harmonia com o investimento”, reconhece Bruno Dias.

Na perspetiva dos membros do governo, como Manuel Heitor, o PTE (e toda a estratégia do Plano Tecnológico, que Jaime Quesado considera ser “uma agenda ganha”) conseguiu mobilizar as pessoas, a sociedade em geral. Refere Carlos Zorrinho que o Programa e.escola foi “uma ação de intervenção fortíssima, com um impacto que vai muito para além da escola, que chega à sociedade, que chega às famílias”. Um dos efeitos da presença desta aposta nas tecnologias é, de acordo com Álvaro Santos, “a sensibilidade para a questão”.

Apesar de alguns considerarem esta estratégia de “uma grande ousadia, de uma grande visão” (Adelaide Franco), são apresentadas várias fragilidades. Desde logo na formulação do plano, que Dias Figueiredo considera “compartimentado e conservador”. Esta distinção em três eixos, Tecnologias, Conteúdos e Formação revelou-se, para além do mais, sobrevalorizada quanto ao primeiro, mas os outros eixos estavam, à altura da realização das entrevistas, claramente “subdesenvolvidos, quase no grau zero” (Jorge Saleiro). A falta de trabalho relativamente aos

conteúdos e o atraso na formação condicionaram, no parecer de muitos dos entrevistados, o cumprimento das metas estabelecidas.

A execução do PTE encontrou ainda dificuldades na sua execução. Um ambiente de alguma crispação entre docentes e Ministério da Educação não ajudou e as medidas do plano terão até extremado posições, criando-se globalmente um ambiente pouco recetivo às mudanças desejadas. Em primeiro lugar, os professores sentiram este plano como um “acréscimo de trabalho para a escola” (Jorge Saleiro). Para além disso, nos aspetos logísticos, alguns professores quase foram transformados em “agentes comerciais ou assistentes administrativos de um processo complicadíssimo” - sugere Bruno Dias, o que acabou por fazer com que as pessoas fossem “apanhadas de surpresa” (Jorge Saleiro).

Para além disso, o desenho do PTE foi feito numa “lógica da diretiva” (Fernando Costa), “mais uma imposição” (Ana Amélia Carvalho). Para Secundino Correia, foram colocados na escola “por uma decisão mais ou menos centralizada uma série de tecnologias e equipamentos, ou até esquemas de formação, mas não foi algo que a própria escola pensou como um projeto próprio”. Isso pode fazer toda a diferença, até porque, no terreno, a representação desta medida não é tanto das oportunidades que cria, mas sente-se “apenas como mais trabalho” (Vitor Tomé).

Dias Figueiredo estabelece a comparação com o Minerva: este funcionou com “bolha de óleo”, o PTE foi “Big Bang”. É a diferença entre começar por um local e espalhar-se paulatinamente e criar um efeito mais estrondoso. E foi, de certa forma, estridente o reflexo de uma estratégia propagandística<sup>56</sup>. João Correia de Freitas chega a apelidar o anterior Primeiro-Ministro de “delegado comercial” de algumas empresas. Apesar de ser importante, e natural, que se faça essa propaganda, para Roberto Carneiro, houve uma “excessiva politização” e Pedro Veiga defende que “politicamente não souberam gerir o problema”. Voltando ainda ao ambiente escolar, de acordo com Ana Amélia Carvalho, os professores foram “tão martirizados a ouvir falar” deste plano que é natural que lhes tenha causado “uma certa repulsa” (AAC), ao invés de perspetivarem o que de bom esta medida tinha.

Uma outra crítica recorrente é o carimbo pedagógico que foi dado a um projeto, inicialmente programado e desenhado sem esse fim. Para Cristina Ponte, tudo isto foi pensado “muito na perspetiva do investimento económico, de um contributo para mudar as estatísticas”. Também Vitor Tomé acredita que a estratégia tecnológica “vem antes da estratégia pedagógica”.

As vastas referências ao computador Magalhães (cerca de 80 segmentos categorizados) foram emergindo como o exemplo imediato do PTE. Por isso, a sua avaliação surge em muito a partir da perceção da iniciativa do Magalhães<sup>57</sup>, visto como uma espécie de metonímia – a parte pelo

---

<sup>56</sup> No ponto seguinte, são tratadas estas questões relacionadas com propaganda.

<sup>57</sup> Isto demonstra o poder desta iniciativa, o que justifica a investigação que está a ser realizada pelo Centro de Estudo de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Também por esse projeto se centrar na iniciativa e.escolinha, este assunto assume uma posição marginal nesta tese.

todo –, mesmo se inicialmente não estivesse previsto no PTE. Para alguns dos entrevistados, a iniciativa e.escolinha é extremamente positiva, ao passo que, para outros, como Carlos Patrão, o Magalhães “é um projeto antipedagógico”.

Feitas de antagonismos, as perspectivas que emanam deste projeto que pretendia disseminar computadores pelas crianças do 1º ciclo são ricas e marcam decisivamente a forma como se encara o e.escolinha e o computador ‘Magalhães’. Quase todos dão a sua opinião sobre ele (realçando alguns não ser um elemento do PTE), algo que foi surgindo naturalmente na conversa. A de António Dias Figueiredo é um pouco diferente porque refere não ter uma ideia formada: “pode acontecer tudo, pode ser um disparate gigantesco, pode ser dinheiro deitado fora, mas que é um experiencia sociológica riquíssima, isso é”.

## 2. Análise crítica dos discursos

Esta parte apoia-se em trabalho desenvolvido por investigadores como Teun Adrianus van Dijk (1997), Paul Chilton & Christina Schäffner (1997), Norman Fairclough & Ruth Wodak (1997), seguindo propostas de análise dos primeiros. De acordo com a sugestão de van Dijk (1997), a análise crítica do discurso pode ser vista sob quatro dimensões, Contexto, Ação, Poder e Ideologia. É esta a forma como está organizado este ponto, que procura fazer nas diferentes dimensões uma análise do discurso político também ao nível da linguagem, no que toca a alguns aspetos da pragmática, da semântica e da sintaxe, tal como sugerem Paul Chilton & Christina Schäffner (1997).

A análise incide sobre os quatro documentos que constituem o Grupo II dos documentos apresentados no capítulo 6, considerados fundadores do PTE e do Programa e.escola (ainda que a apresentação do PTE não tenha grande destaque porque se trata de um conjunto de diapositivos cuja informação se encontra na Resolução 137/2007) e podem ser consultados nos anexo 8 a 10.

### Contexto

Definido por van Dijk (1997) como uma estrutura de propriedades da situação social que são sistematicamente (ou seja, não acidentalmente) relevantes para o discurso, o Contexto tem como elementos relevantes os participantes, o cenário, os adereços, a ação, os contextos locais e globais, os contextos construídos.

Nesta análise, o enfoque recai apenas sobre os dois discursos de apresentação do e.escola e na Resolução que dá origem ao PTE, um documento com um registo legal. Para além disso, os discursos de José Sócrates e Mário Lino, respetivamente chefe e ministro do governo de então, estão disponíveis em formato vídeo, o que permite uma análise de vários elementos contextuais.

Estas duas intervenções ocorreram numa escola secundária, em 5 de junho de 2007, com o objetivo de apresentar o Programa e.escola (bem como o e.professor e o e.opportunidades). A intervenção de José Sócrates teve a duração de 20 minutos e 45 segundos, tendo o MOPTC ocupado sensivelmente metade desse tempo (11 minutos 35 e segundos).

O cenário tem como elementos um púlpito, donde falam os intervenientes, que exibe uma frase no friso abaixo dos microfones “Cada aluno um computador”. Esta mesma frase está impressa na lona que ocupa todo o cenário traseiro, mas em tamanho gigantesco, juntamente com o logo da iniciativa e.escola.

Em frente ao orador estão os convidados, ao que é possível apurar, membros do governo, diretores gerais e pessoas do setor empresarial, nomeadamente responsáveis das operadoras de comunicações (presidentes da PT, da Vodafone e da Sonaecom), bem como representantes de multinacionais ligadas à informática, da Microsoft, da Ericsson, da Intel e da Cisco. Para além destes, alunos e professores encontram-se também presentes, afinal de contas os ocupantes habituais do ambiente escolar.

A sua colocação desperta a atenção, pois os alunos, a quem são dirigidas várias falas – no discurso de Mário Lino, os jovens funcionam como espécie de narratário de todo o discurso –, estão nas costas dos oradores, o que obrigava por vezes os discursantes a olharem para trás ou a fazerem algum movimento que procurava este público. À frente, encontram-se os referidos convidados, que são afinal – perceber-se-á isso mais à frente – parte do “nós” que José Sócrates muitas vezes utiliza, como sendo os outorgantes destas iniciativas.

Numa lógica de emissor-recetor, faria mais sentido inverter a posição destes dois grupos, mas supõe-se que funcionará melhor ter na imagem que os media captaram os destinatários desta política, os jovens, em fundo, junto do slogan já referido (Figura 11).



FIGURA 11 – CONJUNTO DE IMAGENS RETIRADAS DO DISCURSO DO PM JOSÉ SÓCRATES

Ainda relativamente aos jovens, que não demonstram grande entusiasmo ao longo dos cerca de 30 minutos visionados – o nível do discurso não está adaptado ao suposto público a quem é

dirigido<sup>58</sup> – verifica-se que são maioritariamente raparigas, representando mais de dois terços dos cerca de 13 elementos que aparecem ao longo do vídeo. O que poderá ser entendido como uma estratégia para, desta forma, incluir e convocar o género feminino para o uso dos computadores, numa área onde habitualmente se verifica um maior uso entre os rapazes/homens.

A utilização do espaço escola é significativo porque a medida aqui apresentada pretende levar os computadores para a escola, para a sala de aula (“mudar a escola, mudar até, ou contribuir para a mudança, o método de ensino” JS: 98-99). É na escola onde se pode encontrar alunos e professores (também a estes é dirigida a medida aqui apresentada e professor). É significativa também a presença dos responsáveis das empresas tecnológicas, que simbolizam os computadores<sup>59</sup> e a ligação à internet, numa espécie de metonímia, os construtores em vez do produto que constroem ou do serviço que prestam. Portanto, quer o poder político – ao seu mais alto nível –, quer o poder empresarial e económico, nacional e internacional, apoiam simbolicamente este programa ao fazerem-se presentes no espaço habitualmente reservado aos alunos e aos professores.

### Ação

O discurso é uma forma de ação. Acusar alguém, prometer alguma coisa, negar uma resposta, contar uma história, persuadir uma audiência são algumas das coisas que podemos fazer através das palavras. São tudo ações que, embora possam ter características diferentes, são sempre atos comunicativos. Procurar interpretar as suas intenções, finalidades ou perspetiva implica compreender as frases, as palavras, o estilo, a retórica ou a argumentação (van Dijk, *Idem*: 8-11).

Curiosamente, a intervenção do PM acaba por refletir sobre a importância do discurso como indutor de ação. Refere José Sócrates que “o discurso político pode muito, as palavras podem muito” (81). O exemplo que é dado, o da banda larga, revela que foi “em função deste discurso político que, hoje, Portugal pode dizer que tem todo o seu território nacional coberto com banda larga” (83-85). Considera o anterior Primeiro-Ministro que o Estado tem como “obrigação (...) apontar o caminho, definir a estratégia, mas tem, também, a obrigação de definir políticas públicas, para marcar o ritmo e a velocidade da mudança para a Sociedade de Informação no nosso país” (34-36).

---

<sup>58</sup> A partir da linha 18, Mário Lino, ainda que dirigindo-se os jovens – “Por isso, já ouviram falar com certeza do Plano Tecnológico do Governo” (18) –, parece não estar nitidamente a falar com eles, tendo em conta o vocabulário e a temática, por exemplo. Só no final parece verdadeiramente voltar a eles, “o vosso sucesso escolar. Portanto, toca a estudar e, de preferência, com a boa ajuda da tecnologia dos computadores.” (ML, 125-127)

<sup>59</sup> Curiosamente não são visíveis computadores, como mais tarde viria a ser normal em iniciativas como esta (como aconteceu com a apresentações com o computador ‘Magalhães’), também porque, por esta altura, ainda não estariam prontos estes materiais, pois foi nesta cerimónia que foram assinados os protocolos.

Este discurso pretende colar-se à ação, o que significa fomentar a mudança. Este campo lexical, constituído pelas palavras ‘mudança’ e ‘mudar’, são repetidas ao longo da intervenção: mudança, 18 vezes; mudar, 10 ocorrências. Em algumas passagens estas duas palavras são usadas de forma quase repisada, como ilustram os exemplos seguintes de José Sócrates.

(...) significa a aposta naqueles que são instrumento da mudança. Significa mudar aquilo que, por si, também fará mudar.

Este programa espelha bem a nossa prioridade: mudar aquilo que fará mudar Portugal, mudar a escola, mudar até, ou contribuir para a mudança, o método de ensino porque o que nós queremos está muito claro.

Este tópico da mudança é acompanhado de duas ideias. Em primeiro lugar, pretende-se mudar o que pode vir a ajudar a alterar o resto: “Mudar aquilo que faz mudar”; “mudar aquilo que, por si, também fará mudar”. A ideia que está por detrás é aquilo que habitualmente se chama do efeito dominó. Para isso, foi escolhida a peça considerada fundamental, a escola e a formação, e os jovens, que – se pensa – poderão criar movimentação em toda a sociedade.

Apostar na escola e na mudança da escola é das tarefas mais nobres e importantes que nós temos pela frente. O investimento que agora vamos fazer nestes jovens, nestes professores e, também, em todos aqueles que estão em formação nas Novas Oportunidades, fará com que eles sejam agentes da mudança para uma Sociedade do Conhecimento.

Finalmente, José Sócrates espera que a mudança seja feita com celeridade. Esta é a outra ideia relacionada com a mudança, a vontade de transformar a sociedade muito rapidamente – “uma questão de velocidade”, “uma questão de aceleração”.

Ao longo do texto é possível encontrar um conjunto alargado de termos que podem ser agrupados no campo semântico do caminho, ou melhor, da corrida. Porque não se trata apenas de caminhar, nem somente de correr, mas de competir e ganhar aos outros.

Não basta andar depressa nas telecomunicações, não basta andar depressa como o mercado estava a andar no que diz respeito à banda larga, não basta andar depressa na massificação do uso dos computadores: é preciso andar duas vezes mais depressa, porque a única forma de nós estarmos no pelotão da frente da Sociedade de Informação é andarmos mais depressa que os outros que estão, também, a andar muito depressa.

Esta imagem, ou metáfora, da corrida pode ser encontrada em vários vocábulos ou expressões usadas: “estratégia” (2x); “caminho”; “ritmo”; “velocidade”; “não basta andar depressa”; “andar duas vezes mais depressa”; “pelotão da frente”; “andarmos mais depressa”; “andar muito depressa”; “velocidade”; “aceleração”; “acelerar”; “ritmo”; “acelerar o ritmo”; “acelerar”; “aceleração”; “em marcha”; “obstáculos”, “dificuldades”; “partimos”; “aventura”; “mais rápida”.

Recorde-se que um dos objetivos do Programa do XVII Governo era “mobilizar Portugal” (para a Sociedade da Informação). Neste caso, O discurso de José Sócrates valoriza o discurso como forma de mobilização, que leva a ação, à mudança, mas que seja célere, apostando nos agentes

que serão indutores dessa transformação. Esse é o papel do Estado “acelerar o ritmo dessa mudança, é para ter mais ambição, é para se aliar, de certa forma, ao Mercado e, juntos, terem mais força para acelerar essa mudança e para dar mais oportunidades” (JS, 00). Por isso, lança o convite e repto: “vamos começar esta aventura”.

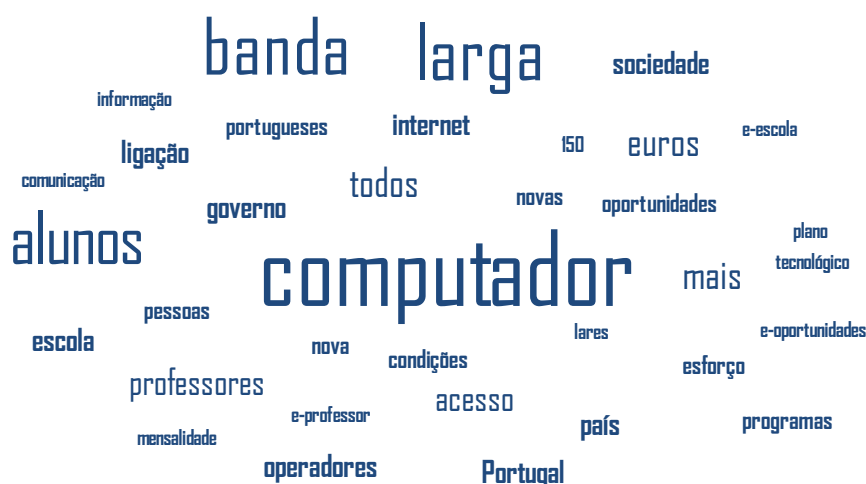
O esquema seguinte (Figura 12) apresenta as palavras mais usadas por José Sócrates (Anexo 8), agrupadas em grupos de significação, que pode ajudar a compreender de forma simplificada, e a desconstruir o discurso de JS. O Estado, com os operadores, convocando toda a sociedade, pretende levar à mudança, e aumentar a informação e o conhecimento. E como? Através do programa apresentado, nomeadamente da valorização da banda larga.



FIGURA 12 – ESQUEMA COM AS PALAVRAS MAIS USADAS NO DISCURSO DE JOSÉ SÓCRATES

Comparando um esquema idêntico, realizado a partir da intervenção do MOPTC (Anexo 7), o discurso de Mário Lino é mais centrado no computador.





A centralidade da palavra computador tem também a ver com função desta discurso de Mário Lino, que passava por concretizar a forma como o Programa e.escola se iria concretizar, ao passo que José Sócrates fez uma intervenção mais estratégica. A de Mário Lino tem o *zoom* mais apertado, no sentido de olhar para a sua operacionalização. Não deixa, no entanto, de incluir algumas considerações merecedoras de leitura e análise.

A mudança aparece também como tema, ao referir que “esta proposta de generalização do uso do computador vai trazer uma verdadeira mudança de paradigma” (ML, 76-77). O que parece entrar em contradição com uma afirmação genérica, de que “vivemos, em pleno, a Sociedade de Informação e Conhecimento” (ML, 16-17). Caso isso fosse uma realidade, então não se justificaria o uso de termos tão fortes, convocando o imaginário bélico (“batalha”) e/ou as grandes mudanças sociopolíticas (“revolução”):

Ao assinar o protocolo, começamos agora uma nova era na batalha para acabar com a infoiliteracia, as pessoas que não usam regularmente o computador como instrumento de estudo e trabalho. O que estamos a operar é uma verdadeira revolução no mundo da comunicação interativa. (ML. 66-68)

Quanto à Resolução do Conselho de Ministros, a análise é necessariamente diferente, desde logo pelo registo normativo de um documento de natureza legal. Apesar de tudo, um dos aspetos que pode causar alguma surpresa é a inclusão de elementos pouco habituais neste tipo de documentos, como gráficos, tabelas e esquemas. Acaba por ter uma extensão considerável, 15 páginas (contando com o Anexo que apresenta o PTE, que ocupa 14 páginas).

A expressão “modernização tecnológica”, que aparece num total de 38 vezes, é uma das chaves de compreensão deste texto. Essa modernização tecnológica, da educação e do ensino, também deve ser operada com celeridade, através de “uma resposta rápida e eficaz” (p. 6564). Estão uma vez mais todos os cidadãos convocados, pois a “todos diz respeito sem exceção” (Ibidem). Outro ponto de ligação com o discurso de José Sócrates é a ideia de “um caminho longo

caminho a percorrer” (Ibidem). Uma vez mais, recorre-se a uma imagem ligada ao movimento, ou seja, à necessidade de agir.

O esquema seguinte apresenta, tal como para os anteriores, as palavras que mais vezes ocorrem (Anexo 7), organizadas num esquema que pretende auxiliar uma compreensão sumária deste documento.



FIGURA 14 – ESQUEMA COM AS PALAVRAS MAIS USADAS NA RESOLUÇÃO 137/2007

A modernização tecnológica, concretizável através da implementação de um plano, um projeto, com uma boa gestão, conduzirá à utilização dos equipamentos, internet, equipamentos. As escolas, os alunos, os docentes, o ministério são os agentes beneficiários, mas também os elementos-chave para a sua concretização. Pretende-se com isto assegurar o acesso e promover a formação e a aprendizagem. A Educação será o ponto central deste Plano, aquilo sobre que este Plano pretendia agir e transformar, ou modernizar tecnologicamente.

Neste documento, os atos ilocutórios são eminentemente declarativos, mas é possível encontrar enunciados compromissivos, cuja característica é, como se depreende, comprometer o locutor a realizar o ato expresso no enunciado. É caso das passagens seguintes:

“(…) o governo tomou uma decisão firme em nome de uma ambição: colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010” (p. 6564).

A escola será assim o centro de uma rede de projetos direccionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos. É este o compromisso assumido pelo Plano Tecnológico da Educação, objeto da presente resolução. (p. 6564).

Por seu lado, na intervenção de José Sócrates em análise, os atos ilocutórios são sobretudo assertivos – o locutor acredita que aquilo que diz é verdade. Vejam-se os exemplos seguintes: “eu estou convencido que” (JS; 20); “Eu não acredito” (JS; 32); “Eu quero dizer o seguinte” (JS; 66); “Eu já ouvi esses argumentos durante décadas na minha vida e uma coisa vos digo” (JS; 133-134); “Eu acredito” (JS; 134); “Eu também acho” (JS; 161).

## Poder

Um dos conceitos que organiza muitas das relações entre o discurso e a sociedade é o Poder, o poder social, definido como a relação entre grupos sociais ou instituições (van Dijk, 1997: 16-17). Esse poder pode assumir diferentes aceções ou ganhar formas variadas: controlo da ação e da mente; persuasão; hegemonia e consenso; controlar o contexto...

Nesta análise, procura-se evidenciar a forma como os discursos, nomeadamente o do Primeiro-Ministro – que personifica e encarna ele próprio o poder – acionam e exercem o poder para persuadir as pessoas a aderirem a uma ideia. É importante ressaltar, tal como refere van Dijk (l: 24), que o exercício do poder não é necessariamente mau nem negativo, a não ser que se transforme num exercício ilegítimo, ou seja, o poder-abuso, a dominação.

Quem produz um discurso que pretende levar à adesão a alguma ideia ou ação procura colocar-se uma questão: como será possível levar os outros a pensar da mesma maneira ou a conduzir a uma determinada forma de agir? Muito poder na sociedade não funciona nem na base da força nem é coercivo, mas mental (van Dijk, Idem: 17). Não se controla à força, mas antes a mente, base de toda a ação. Uma estratégia recorrente passa por mostrar que não há alternativas, por isso o poder pode ser visto como uma forma de “limitar as opções para a ação, e, daí, a liberdade” (van Dijk, Idem: 18).

A justificação para aderir à banda larga apresenta algumas características próximas do que foi exposto. Atente-se aos argumentos utilizados pelo PM nas linhas 72-92 e 116-117.

quem questiona, hoje, a importância da banda larga não conhece o mundo. Aliás, estou convencido que, se perguntarem a qualquer jovem de dezoito anos, ou de dezasseis anos, porque é que a banda larga é importante, ele sabe responder. Principalmente aqueles que tinham acesso à internet noutra velocidade sabem a diferença para a banda larga, sabem perfeitamente a diferença. Os meus filhos sabem reconhecer porque é que a banda larga é importante. (JS, 65-71)

É preciso, de uma vez por todas, que a sociedade portuguesa perceba a importância que tem a questão da banda larga. Já foi dito por muitos políticos e quero acompanhá-los. A banda larga, hoje, é um serviço público tão importante quanto foi o telefone ou a luz elétrica há um século atrás. Isso é absolutamente decisivo não apenas para o crescimento económico mas, também, para a democratização do conhecimento, para a criação de oportunidades na nossa sociedade e, até, para a autonomia individual.

A banda larga, a utilização do computador, promove a autonomia individual, promove mais conhecimento e é um fator decisivo para o crescimento económico e para a melhoria da competitividade na nossa sociedade. (JS, 72-92)

Este programa, e essa aceleração da Sociedade de Informação, é absolutamente essencial para a nossa economia. Isso é, aliás, ilustrado por todos os exemplos. (JS, 116-117)

Os argumentos que pretendem dar força são vários: desde o nível geral, é bom para a sociedade, para a economia, para a competitividade; ao nível individual, é bom também para a autonomia dos cidadãos. A referência a instrumentos indispensáveis no dia-a-dia das pessoas, como o telefone e a eletricidade, são outro recurso para conferir robustez ao argumento. Finalmente, acrescenta-se outro motivo, a referência a pessoas com autoridade: “muitos políticos” já o disseram, e ainda um mais vago, “todos os exemplos” apontam para esta ideia. É o recurso à ideia do consenso ou da hegemonia que leva a que uma pessoa se sinta excluída se não partilhar das mesmas crenças em que todos os outros acreditam.

Com o conjunto de argumentos apresentados, não existe grande alternativa a esta linha de pensamento, que não valorize a banda larga, a não ser para quem desconheça o mundo. Até um jovem ou mesmo uma criança (os filhos do PM) consegue compreender isso. Este discurso persuasivo baseia-se, portanto, na não existência de alternativa, ou no facto de uma aposta que não passe pela banda larga venha a criar condições menos atrativas para a população. Tal como a maioria das pessoas não quereria viver sem telefone ou sem eletricidade, justifica-se a “obsessão com a banda larga” (JS, 66).

O Ministro Mário Lino esclarece a premência da prioridade dada à banda larga com outra perspetiva, mais pragmática: trata-se de um indicador fundamental para avaliações externas, nomeadamente pela OCDE.

É por esse motivo que a percentagem de pessoas que em cada país está ligada com banda larga, é um indicador atualmente determinante na avaliação do desenvolvimento e civilidade das nações. (ML, 41-43)

Para além do caso concreto da aposta na banda larga, todo o discurso de José Sócrates pode ser analisado como um exercício de poder apoiado nos seguintes pressupostos:

- Posição política: ser Primeiro-Ministro;
- Poder professoral (com a escolha do local, a escola; onde quem fala aos alunos é o professor);
- Poder parental (ao evocar os seus filhos);
- Apoio do poder económico: as empresas são parte fundamental deste processo

Esta construção é especialmente relevante para atingir a tarefa a que se propunha: ter o poder (simbólico) de influenciar os outros. A utilização deste último aspeto, o poder económico, perpassa quase todo o texto, visível na realização do pronome pessoal “nós”, de que dá conta a tabela seguinte.

TABELA 14 – ANÁLISE LEXICAL DO DISCURSO

	<b><i>Sujeito</i></b>	<b><i>Predicado/ação</i></b>	<b><i>Objeto ou oração</i></b>	<b><i>Complementos</i></b>
<b>1)</b>	nós	queremos	ter uma Sociedade de Informação	em Portugal
<b>2)</b>	nós	precisamos	de ter uma infraestrutura moderna e instalada	no nosso país
<b>3)</b>	[nós]	precisamos	de massificar o uso	de computadores
<b>4)</b>	[nós]	precisamos	que mais portugueses, mais organizações tenham acesso	à banda larga.
<b>5)</b>	todos nós, Estado e operadores,	decidimos	concentrarmo-nos naquela área	que faz mudar o resto
<b>6)</b>	nós	temos	pela frente das tarefas mais nobres e importantes	
<b>7)</b>		vamos	fazer nestes jovens	o investimento
<b>8)</b>	nós	possamos ter	melhores resultados.	
<b>9)</b>	nós	queremos	está muito claro	
<b>10)</b>	nós	queremos vulgarizá-lo	[o computador]	
<b>11)</b>	[nós]	queremos massificá-lo	[o computador]	
<b>12)</b>	[nós]	possamos	obter melhores resultados	
<b>13)</b>	nós	estarmos		no pelotão da frente da Sociedade de Informação
<b>14)</b>	[nós]	darmos o melhor de nós próprios a favor desta mudança	é possível	
<b>15)</b>	nós	escolhemos	justamente este grupo	

O “nós” aparece em i) lugar do país, ii) dos beneficiários do programa governamental, mas grande parte das vezes, como iii) estado/governo e operadores, a sublinhar o papel ativo que estes representam na estratégia para a educação e para o país. Mas, nem por isso, o caminho percorrido até se chegar a esta parceria foi fácil, como indicam os dois conjuntos de oposições do mesmo parágrafo 39-49 (JS), que acentuam a dificuldade das negociações.

<b><i>Antes/durante</i></b>	<b><i>Agora</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- não foi fácil chegar aqui (39)</li> <li>- negociação árdua e difícil (40)</li> <li>- nem sempre estivemos de acordo (43)</li> <li>- não há ações dispersas e, muitas vezes, incoerentes (43-44)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conseguimos, com um esforço mútuo, do Estado e também dos operadores, entendermo-nos quanto ao essencial (42-43)</li> <li>- há uma concertação estratégica entre Estado e operadores (45-46)</li> </ul>

Sublinha-se as dificuldades, que foram ultrapassadas – um modo de evidenciar e valorizar a importância do acordo alcançado – e, desta forma, deixará de haver dispersão nas ações e passará a haver concertação entre Estado e os operadores.

Finalmente, um último aspeto, a disponibilização tanto do texto como dos próprios vídeos na sua versão integral através da internet. Para van Dijk (Idem: 20), o acesso é uma das características importantes no que toca ao poder. Disponibilizar toda esta informação através da internet pode ser vista como uma forma de mais pessoas poderem aceder aos discursos, não se limitando à mediação dos meios de comunicação, que apenas fazem chegar à população uma parte do discurso. Justifica o investigador holandês, o acesso privilegiado ao discurso público é um recurso vital de poder.

No que toca à Resolução, nesta perspetiva de poder, podem ser identificadas três dimensões:

- A natureza do documento – ser uma Resolução do Conselho de Ministros;
- Convocar documentos comunitários, que apontam estratégias;
- Basear e justificar a sua ação nos resultados de um estudo diagnóstico.

À força que este documento legal tem, que por natureza lhe confere poderes relevantes – neste caso, consubstancia a criação de um Plano e um conjunto de ações que daí decorrem, como a abertura de concursos, a atribuição de competências, a criação de órgãos de poder, etc. – junta-se a referência a políticas europeias, aspeto já anteriormente mencionado. Para além disso, toda a ação é baseada nos resultados de um estudo que diagnosticou problemas e propõe formas de os combater.

Há ainda outro fator fundamental, relacionado com o investimento calculado, que se situa nos 400 milhões de euros. Esta é também uma forma de valorização e de legitimação do processo que se pretende pôr em andamento: é em função da alocação de fundos que se valoriza ou se constrói uma representação da importância de determinada medida política. O exercício do poder político passa muito por uma distribuição de fundos, que é uma forma de legitimar determinada ação, conferindo-lhe condições para avançar, captar atenção e parceiros.

## Ideologia

De acordo com van Dijk (1997: 25-34), as ideologias podem ser vistas como representações mentais, uma espécie de gramática das práticas sociais. As ideologias asseguram que os membros de um grupo agirão de forma idêntica em situações semelhantes, serão capazes de cooperar em tarefas comuns, e irão contribuir para a coesão do grupo, a solidariedade e o sucesso desse grupo. Isso é especialmente relevante em ocasiões de ameaça e de competição. Os dois excertos seguintes, um retirado da intervenção de José Sócrates e o outro da Resolução, apresentam essa preocupação em estar na frente a competir com os outros países.

É esse mesmo o desafio para Portugal. Não basta andar depressa nas telecomunicações, não basta andar depressa como o mercado estava a andar no que diz respeito à banda larga, não basta andar depressa na massificação do uso dos computadores: é preciso andar duas vezes mais depressa, porque a única forma de nós estarmos no pelotão da frente da Sociedade de Informação é andarmos mais depressa que os outros que estão, também, a andar muito depressa. (JS, 00)

Neste contexto, é importante redefinir o processo de modernização tecnológica para Portugal, incorporando as boas práticas internacionais e adequando-as ao contexto nacional. Só assim será

possível vencer o atraso e colocar o País lado a lado com os melhores da Europa. (Resolução, p. 0000)

As ideologias são, por inerência, sociais, e não apenas aos níveis pessoal ou individual, necessitam de ser partilhadas pelos membros, por organizações, ou por outras coletividades. As ideologias servem não só para coordenar as práticas sociais do grupo mas também para coordenar a interação social com membros de outros grupos. As ideologias dos grupos organizam as crenças dominantes. E quais são as crenças dominantes no discurso de José Sócrates?

(...) é uma ideia para que toda a sociedade, Estado incluído, considere as questões de inovação tecnológica e do conhecimento como questões absolutamente prioritárias.

A inovação e modernização tecnológica, o acesso ao conhecimento, a participação na sociedade da informação são algumas das principais crenças que perpassam todos os textos. E pretende atingir todos, sem exceção, como se pode comprovar nos excertos dos discursos de José Sócrates e de Mário Lino.

“escola onde todos tenham acesso ao computador” (ML, 00)

“um Portugal mais justo, mais inclusivo, mais moderno e, também, um Portugal que seja capaz de oferecer mais oportunidades aos seus cidadãos” (JS, 00)

Segundo van Dijk (Ibidem), as marcas da ideologia nos discursos podem ser as afirmações que expressam opiniões de outros grupos, que são representados habitualmente por pronomes (“nós”, “eles”). Parece ser o caso do excerto seguinte:

Claro que há sempre para aí uns cinicos que acham que nada vale a pena e que têm sempre boas razões para achar que qualquer medida, qualquer impulso, ou é inútil ou é perverso. São, aliás, as teses gerais dos conservadores: nunca nada vale a pena, é inútil porque o melhor é deixar as coisas evoluírem ou, então, pior ainda, será perverso porque produzirá resultados ao contrário daquilo que são as genuínas, boas e generosas intenções. Eu já ouvi esses argumentos durante décadas na minha vida e uma coisa vos digo, o mundo não teria avançado se tivéssemos dado ouvidos a esses.

### Considerações sobre a análise do discurso

- A análise crítica do discurso incidiu sobretudo no discurso de José Sócrates, de lançamento do programa e.escola. Trata-se de um discurso bastante rico, porque mais político, no sentido em que aponta caminho e justifica politicamente as opções anunciadas, ao passo que o Ministro Mário Lino explica os contornos da iniciativa. É por isso bastante mais rica a intervenção do então Primeiro-Ministro, do ponto de vista de exploração do discurso. A Resolução é um documento de natureza diferente dos anteriores, por isso de análise mais linear.

- Para além destes discursos, outras intervenções teriam merecido esta análise. A escolha teve essencialmente a ver com o acesso aos documentos disponíveis. A ausência do Ministério da Educação no lançamento do Programa e.escola, “substituído” pelo MOPTC revela a importância que a dimensão económica e a relação com as entidades empresariais teve.
- A mudança assume-se com objetivo prioritário de toda a estratégia do governo. E terá de ser uma mudança executada de forma muito acelerada. E como se pretende concretizar essa mudança? Para além do discurso político, entendido como capaz de induzir essa mudança, fica a ideia do ‘efeito dominó’: mudar a escola e os alunos e os outros agentes aí presentes para que estes consigam ‘converter’ o resto da sociedade.
- Esta análise evidenciou ainda a importância que a inovação tecnológica, o conhecimento, a modernização tecnológica assumem nos discursos e nas ações que daí decorreram. Procurou ainda desmontar algumas estratégias usadas para efeitos de legitimação, de formas de persuasão e de liderança.

### 3. Conceções e crenças do PTE e do Programa e.escola

Nesta parte, procuram-se compreender as perspetivas sobre a sociedade da informação bem como conceções relacionadas com a alfabetização digital.

#### Perspetivas sobre a Sociedade da Informação

**A centralidade das tecnologias para a aprendizagem** – Os discursos analisados colocam uma ênfase muito grande no poder das tecnologias, nomeadamente nas melhorias para a aprendizagem, por isso a solução passa pelo desenvolvimento tecnológico. Referem-se essencialmente ao computador, à internet de banda larga e a outras infraestruturas tecnológicas nas escolas.

Para José Sócrates, a banda larga constitui uma aposta “na prioridade das prioridades”. Já quanto ao computador, o objetivo é “vulgarizá-lo” e “massificá-lo”. No entender de Mário Lino, é “no aumento do número de portugueses com ligação de banda larga, que temos que apostar”. A ambição é tornar o computador “um material didático igual a livros e cadernos” (JS) e, assim, através do potencial deste “obter melhores resultados” (JS) na educação nos anos subsequentes. Na Resolução pode-se ler que “a integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses”.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que “as TIC necessitam de ser plena e transversalmente integradas nos processos de ensino e de aprendizagem” (Resolução) e que, “com a modernização tecnológica, a escola dará um salto qualitativo e abrir-se-á a várias áreas do saber” (Resolução). Ideias como esta sublinham e ajudam a compreender a necessidade de



“reforçar e atualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à internet e construir redes de área local estruturadas e eficiente” (Resolução).

A representação de escola passa por ser “o centro de uma rede de projetos direcionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos” (Resolução). Por isso, segundo o documento fundador do PTE, o essencial é “valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era”.

**A importância da dimensão económica** – As referências ao aspeto económico, que são diversas – indicando a importância que este aspeto assume – podem ser agrupadas em cinco tópicos. A saber:

- i. *Justificação do modelo económico a seguir* – as escolas não têm, por si, a capacidade para adquirirem material informático;  
 “Cerca de 80 % das despesas das escolas em TIC são maioritariamente suportadas por receitas próprias, um modelo de financiamento que agudiza assimetrias e que origina, com frequência, decisões de investimento ineficientes;” (Resolução)  
 “No âmbito do estudo de diagnóstico, observou -se a existência de elevadas assimetrias entre escolas no que respeita a dotação de infraestrutura e utilização de tecnologia. Estas assimetrias decorrem, em grande parte, da excessiva dependência das receitas próprias das escolas (p. ex., receitas da exploração de serviços e aluguer de equipamentos) para o financiamento do investimento e despesas em TIC, bem como da diferente capacidade de gerar fundos das escolas.” (Resolução)
- ii. *Colocar a sociedade na rota da sociedade da economia*, desenvolvendo as competências adequadas para os cidadãos se tornarem trabalhadores ativos;  
 “Este programa, e essa aceleração da Sociedade de Informação, é absolutamente essencial para a nossa economia.” (JS)  
 “(...) é absolutamente fundamental também para combater a exclusão, para dar mais oportunidades e para integrar mais portugueses na nova sociedade em desenvolvimento, que é a Sociedade do Conhecimento.” (JS)
- iii. *Forma de desenvolver e estimular a economia e a competitividade* da sociedade portuguesa;  
 “Um investimento neste domínio, um progresso neste domínio, cria muito melhores condições para o crescimento económico e para a competitividade” (JS)
- iv. *Oportunidade para estabelecer parcerias com o mundo empresarial*, nomeadamente com o setor tecnológico e das telecomunicações, que contribuirá para o sucesso destas iniciativas.  
 “(...) exige e impõe uma visão estratégica que seja partilhada entre o Estado e o mercado, entre o Estado e a sociedade. (JS)  
 “Se há um aspeto a destacar neste programa é que, tendo ele nascido da iniciativa do Estado, ele vai desenvolver-se numa parceria entre o Estado e o mercado, entre o Estado e os agentes económicos. Isso é muito positivo, porque significa melhores condições para o êxito do programa.” (JS)

“É claro que o Estado ganhará mais se conseguir desenvolver políticas públicas às quais adiram, também, os grandes operadores, os agentes económicos e aqueles que, no mercado, lutam e são instrumentos dessa mudança. E, pela primeira vez, num aspeto em particular, estamos coordenados.” (JS)

“É por isso que este programa é tão importante, porque, pela primeira vez, há uma concertação entre Estado e operadores.” (JS)

v. *Aproveitamento das possibilidades que os fundos comunitários permitem.*

“Pretende -se canalizar para o financiamento do Plano Tecnológico da educação uma parte dos recursos comunitários mobilizados para a execução do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), nomeadamente os recursos afetos à Agenda Operacional para o Potencial Humano, que congrega, entre outros, o conjunto das intervenções visando a promoção das qualificações escolares e profissionais dos Portugueses, nomeadamente qualificação inicial, e aprendizagem ao longo da vida.” (Resolução)

### **Indicadores e forma de avaliação**

A aposta nas tecnologias é vista também como uma forma de fazer Portugal subir nos indicadores internacionais, como reconhece José Sócrates: “a banda larga é hoje absolutamente essencial (...) para a obtenção de indicadores, de possibilidades para fomentar uma sociedade que seja uma Sociedade do Conhecimento e uma Sociedade da Informação”. Também Mário Lino sublinha a importância da banda larga como “um indicador atualmente determinante na avaliação do desenvolvimento e civilidade das nações”.

Para além da cobertura de banda larga, outro indicador sublinhado é o rácio computador por aluno. Esta preocupação é visível nas palavras de Mário Lino (“Ainda há poucos anos, em Portugal, o número de alunos por computador, nas escolas, era de 25; hoje, em resultado dos esforços que o País tem vindo a fazer, este número já é de 10 alunos por computador”), bem como na Resolução (“No que toca aos principais indicadores de modernização tecnológica – número de alunos por computador e número de alunos por computador com acesso à internet”).

E estes dados são avaliados estabelecendo uma comparação com os restantes países europeus, como se pode ver nas palavras do anterior MOPTC: “somos o primeiro país da Europa a ter toda a rede pública de escolas com banda larga”. A Resolução olha também para o passado e reconhece que “apesar dos progressos registados na última década existem em Portugal oportunidades de melhoria em todas as áreas analisadas”. E o termo de comparação é novamente o que se passa na Europa como se comparava nas passagens seguintes: “o País continua atrasado face aos congéneres europeus” (Resolução); ou “Portugal apresenta melhorias de 40 % e de 60 %, respetivamente, evidenciando, no entanto, valores muito acima dos observados na UE a 15 e nos países mais avançados da Europa” (Resolução), e novamente palavras de Mário Lino: “existe um computador em cerca de 45% dos lares portugueses, enquanto no resto da Europa a média é de 64%” (ML). Também José Sócrates estabelece este paralelo entre o que é feito em Portugal e na Europa no excerto seguinte: “o nosso país pode dizer que tem das taxas mais elevadas de cobertura com banda larga móvel e é dos países que mais cresce”.

Mário Lino considera que o aumento destes indicadores pode ter consequências muito relevantes, ainda não calculáveis, pois “é substancialmente diferente haver 4, 5 pessoas com computador numa turma, ou todos, professores e alunos, terem um computador pessoal e estarem ligados à internet”. Por isso, considera o anterior responsável pelo MOPTC, “não conseguimos, por mais que especulemos, antecipar hoje, em todas as suas possibilidades, como será este novo processo de interatividade”.

De acordo com José Sócrates, “os resultados deste programa serão, também, muito convidativos a que haja novos programas”, ou seja, estes dados são importantes para a avaliar a pertinência, ou não, de continuar a aposta em programas idênticos a este.

Relativamente à forma de avaliação, a Resolução determina “a criação de um conselho de gestão, com a missão de coordenar, monitorizar e avaliar a execução do Plano Tecnológico da Educação”.

### **Concepções relacionadas com a alfabetização digital**

**Sentido da literacia digital** – Mário Lino assinala que o Programa e.escola iniciava “uma nova era na batalha para acabar com a infoiliteracia”, o que, no seu entender, abrange “as pessoas que não usam regularmente o computador como instrumento de estudo e trabalho”. Portanto, a diferença entre os incluídos e os excluídos em termos de infoliteracia está relacionada com um fator decisivo, ter ou não acesso às tecnologias. Numa outra passagem, o MOPTC afirma que a literacia digital é “a capacidade generalizada de usar o computador e todas as suas capacidades”, sublinhando agora a importância não só de ter acesso, mas também de ser capaz de fazer uso de todas as suas valências. A Resolução que dá origem ao PTE também dá indicações neste sentido, referindo-se à “inclusão digital dos alunos portugueses” que está relacionada com a “redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias”. Enquadra-se no entendimento utilitarista da literacia digital que alguns autores identificaram como sendo característico deste tipo de políticas.

**Oportunidades e desafios das tecnologias** – A presença dos meios tecnológicos na vida das pessoas representa oportunidades, mas requer, por outro lado, atenção a alguns aspetos. Na questão das oportunidades, aparecem os seguintes temas.

- José Sócrates: “o crescimento económico”, “democratização do conhecimento”, “a criação de oportunidades na nossa sociedade”, contributo para “a autonomia individual”, “possibilidade de “integrar mais portugueses na nova sociedade em desenvolvimento, que é a Sociedade do Conhecimento”.
- Mário Lino: “aceder a um vasto número de softwares e serviços”, “o computador é uma plataforma de acesso ao conhecimento e é, ao mesmo tempo, uma plataforma de múltiplas formas de comunicação”.
- Resolução: “o reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal”

A outra questão, das “dificuldades e obstáculos”, no dizer de José Sócrates, convoca os alertas de pessoas que possam estar contra estas medidas que sugerem que este tipo de iniciativas “produzirá resultados ao contrário daquilo que são as genuínas, boas e generosas intenções”. Mário Lino deixa uma séria de interrogações, antevendo que esta “aventura” (JS) – que “vai trazer uma verdadeira mudança de paradigma” (ML) – guarda muitas surpresas:

“Como será, no futuro breve, a nova relação entre todos os colegas da mesma turma devida e modernamente equipados? (...) Como passarão a ser as aulas com sumários, marcações de testes e todo o planeamento de matérias, encaminhados virtualmente, criando uma nova sistematização através de *softwares* dedicados? Como se processará a comunicação professor/aluno? E aluno/professor? E dos professores com as famílias?” (ML)

---

Esta perspetiva é objeto de crítica por parte de autores como Buckingham (2007a), que atribuem à tecnologia uma capacidade transformadora.

A Resolução aponta como barreiras aspetos relacionadas com ausência de tecnologias (“falta de computadores e outros equipamentos de apoio nas escolas, como impressoras, videoprojetores e quadros interativos, e o seu carácter obsoleto em muitas situações”), a falta de acesso à internet (“o acesso à internet não generalizado a todos os computadores, com velocidades insuficientes e abrangendo áreas limitadas dos estabelecimentos de ensino; Redes de área local não estruturadas e ineficientes”). Estes serão os principais fatores que podem colocar em risco a melhoria na aprendizagem.

**Papel dos agentes** – São vários os agentes referidos nos três documentos: governo, operadores e outras entidades empresariais, escola, alunos, professores, adultos em formação. De acordo com a Resolução, “para concretizar a visão e os ambiciosos objetivos propostos é crucial contar com a participação dos agentes relevantes”.

Ao governo é atribuído o papel de impulsionar e proporcionar condições de mudança. Cabe-lhe “apontar o caminho, definir a estratégia, mas tem, também, a obrigação de definir políticas públicas” (JS). Para além disso, a constituição de parcerias com o poder empresarial reforça e melhora essas condições. A escola e os seus alunos são os beneficiários diretos destas políticas, mas são chamados não só a colaborar ativamente no seu sucesso – “gostaríamos (...) que este esforço dos diversos agentes envolvidos (...) fosse retribuído com o vosso sucesso escolar” (ML) –, como ficam também incumbidos, os alunos, da missão de contagiar os restantes membros da sociedade.

Naturalmente que, a partir de agora, este programa fica nas vossas mãos. Nas vossas, jovens, nas vossas, dos professores, e nas vossas, daqueles que vão ser beneficiários deste programa, aqueles que estão inscritos no programa Novas Oportunidades. E fica em boas mãos, porque nós escolhemos justamente este grupo porque sabemos que daqui nascerá, não apenas a utilização da mudança, mas um instrumento para promover e potenciar essa mudança. (JS)

---

Existe esta tentativa de responsabilização dos agentes envolvidos, mas a Resolução olha para o passado e reconhece que “progressos registados na última década” – da responsabilidade de anteriores governos, portanto – mas diagnostica um atraso também porque “as medidas de política (...) não foram bastantes para produzir uma alteração de fundo no panorama da modernização tecnológica da educação em Portugal”. Trata-se, portanto, de um *mea culpa*, que implicitamente reconhece a preponderância das políticas e dos governos para o desenvolvimento destas áreas na sociedade.

Já a Escola, sublinha a Resolução, “tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias” e é vista como um “pilar da inclusão digital dos alunos portugueses” (Resolução), incentivando “a difusão das TIC junto das famílias portuguesas” (Resolução). Já quanto aos professores, “aos quais o Estado dará uma ajuda para que exerçam melhor as suas funções”, considera-se que têm “importância social” (JS).

A referência a estes agentes em concreto não exclui nenhuma membro ou estrutura da sociedade, pois “a aposta na modernização tecnológica da educação é de uma dimensão e importância ímpares e a todos diz respeito sem exceção” (Resolução).

**Ideias de crianças e jovens** – O modo como, nestes discursos, são designadas as crianças e os jovens é muito similar. É sobretudo como “alunos”, quer na Resolução (34 vezes), quer por José Sócrates que aparecem referidos. Mário Lino usa o termo “estudante” e também “alunos”. Para além disso, só na intervenção do antigo Primeiro-Ministro é possível ver outras alusões a pessoas desta faixa etária, “jovem de dezoito anos, ou de dezasseis anos” e “filhos”.

Para além das designações – que nos remetem, à exceção das duas últimas, para a ambiente escolar – quais as ideias associadas às crianças e aos jovens que perpassam nestes documentos?

- *Alvo do Programa*: “(...) que aposta nos alunos e apostará neles” (JS);
- *Nativo digital*: “E permitam-me começar, justamente, pelos alunos da Eça de Queiroz. Olho para vocês e relembro com saudade os tempos em que fui estudante. Foram tempos felizes! E relembro também, quão diferente era essa época da que vivemos. Os meios de que dispúnhamos eram radicalmente diferentes dos de hoje. A televisão era uma miragem: só existia nos países distantes e mais evoluídos. Telemóvel? Uma ideia dos livros de ficção científica. E-mail? Messenger? YouTube? Wikipédia? Google? Tudo formas de comunicação que nem sequer imaginávamos. (...) Hoje, para vocês, isto são dados simplesmente adquiridos. Hoje, as plataformas tecnológicas fazem parte das vossas vidas, de forma absolutamente natural e espontânea.” (ML);

“Aliás, estou convencido que, se perguntarem a qualquer jovem de dezoito anos, ou de dezasseis anos, porque é que a banda larga é importante, ele sabe responder. Principalmente aqueles que tinham acesso à internet noutra velocidade sabem a diferença para a banda larga, sabem perfeitamente a diferença. Os meus filhos sabem reconhecer porque que é que a banda larga é importante.” (JS);

- *Elemento das estatísticas*: “Atingir o rácio de dois alunos por computador em 2010” (Resolução).
- *Aspirantes ao sucesso*: “(...) o sucesso escolar dos alunos” (Resolução);
- *Ser a cuidar e defender*: “Este problema requer uma nova abordagem às questões relacionadas com a segurança dos espaços e equipamentos escolares e com a integridade física dos alunos” (Resolução);
- *Instrumento*: já vimos atrás o papel que é dado aos jovens como elemento do cenário montado no lançamento do e.escola;
- *Olhadas com tom paternalista*: “(...) toca a estudar e, de preferência, com a boa ajuda da tecnologia dos computadores” (ML).

Para complementar esta análise, refere-se a perspetiva manifestada através de um dos operadores parceiros do Programa e.escola, a Optimus, que reforça a ideia de criança aluno. Esta empresa criou a marca Kanguru e.escola, tendo filmado um spot publicitário na Escola Secundária Marquês de Pombal. O slogan era o seguinte: “*Há uma nova espécie de alunos, alunos com um portátil e internet de banda larga que só eles têm e que estudam onde só eles podem*”. Neste filme, há cenas com jovens a interagir com o computador em situações inesperadas: à boleia de bicicleta; dentro de um armário num laboratório de ciências; na escada de acesso à estante de livros na biblioteca, na escada do árbitro junto à rede de vólei no pavilhão de desporto, na sala de aula, debaixo da carteira de aluno, no balneário; em cima dos armários dos cacifos.

**Competências: condicionantes e estratégia de desenvolvimento** – As referências, explícitas ou implícitas, à relação das tecnologias com as competências são diminutas. Destaca-se a importância da utilização do computador e da internet de banda larga para “a criação de oportunidades na nossa sociedade e, até, para a autonomia individual” (JS). O discurso de Mário Lino refere, a este propósito, a ideia de “usar o computador e todas as suas capacidades”. José Sócrates assinala ainda as competências mas num sentido mais lato, que não tem a ver especificamente com os media digitais, falando das pessoas que querem voltar à escola e completar a sua formação com o objetivo de “melhorar as suas competências e valorizando as suas competência estão, também, a valorizar as suas empresas e a valorizar o seu país”. Por isso, as competências dos cidadãos são uma forma de trazer valor e competitividade à sociedade.

Na Resolução, é referido que “o reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objetivo da política educativa do XVII Governo Constitucional”. De acordo com este documento, “o desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam-se objetivos incontornáveis dos sistemas de ensino”.

A Resolução considera, pois, que as competências em tecnologias são fundamentais para a aprendizagem e para a sociedade, para além de referir que “o deficit de competências é ainda apontado como uma forte barreira à utilização (...) de TIC por docentes e alunos”. Contudo, não são apontadas nem é dito em que consistem essas competências necessárias. O assunto parece ficar centrado ou mesmo circunscrito à capacidade de utilizar, ou não, as tecnologias.

Na Resolução, questiona-se a formação de professores, considerando “importante reequacionar o atual modelo de formação de docentes”, o que passaria, “à luz do que se observa nos países de referência”, por estabelecer “metas e mecanismos de certificação”. Esta é uma das condicionantes do desenvolvimento das competências. A outra estava relacionada com “as deficiências dos estabelecimentos de ensino menos avançados” ao nível das tecnologias. Não é colocada nenhuma questão de ordem contextual nem social. O problema reside na formação, dos professores, e nos defeitos e lacunas do panorama tecnológico das escolas.

Parece também transparecer a seguinte ideia: dando tecnologia, através do seu uso, desenvolvem-se as competências. Através da disponibilização de computadores, as pessoas sentirão, por exemplo, a necessidade de aceder à banda larga (segundo Mário Lino, “o atraso da penetração da banda larga deriva, em grande parte, de uma menor presença de computadores nos lares portugueses”). E parece ser esta uma das ideias mais relevantes, é através do uso que se desenvolvem competências para lidar com o desafio das tecnologias.

### Síntese

Depois de ter sido identificada a génese do PTE, a leitura crítica dos discursos e a análise das categorias selecionadas permitiu uma compreensão das bases em que se apoia o plano e que objetivos subentendia. Torna-se claro que houve uma liderança forte e um discurso que procura mobilizar mas os argumentos para a ação são pobres. Simplifica uma realidade que é por natureza complexa, a mudança, no pressuposto de que a tecnologia move, acelera e conduz a uma melhoria das condições das pessoas – ideia corroborada por sucessivas estratégias europeias. E isso refletir-se-ia em ganhos para as competências das crianças, que aparecem algo instrumentalizadas por uma ideia que se sobrepõe, os reflexos no desenvolvimento económico.

Alguns dos pontos tratados são retomados no próximo capítulo, como as concepções de literacia e alfabetização digital, a noção de infância, as estratégias de ação, mas agora a partir das opiniões dos entrevistados. Isso permitirá contrapor a visão de diferentes agentes com o que foi recolhido nesta análise documental.





## 9. Perspetivas sobre alfabetização digital e modernização tecnológica

---

Temos que olhar atentamente para a literacia digital, ou seja, para a capacidade generalizada de usar o computador, a internet e todas as suas capacidades. Portugal é uma história de sucesso no domínio das novas tecnologias: tem a generalidade do território coberto com a possibilidade de aceder à internet com banda larga e somos o primeiro país da Europa a ter toda a rede pública de escolas com banda larga. É no aumento do número de portugueses com ligação em banda larga que temos que apostar.

**Mário Lino** [*Ministro dos Transportes e das Obras Públicas do XVII Governo – junho de 2007*]



## **Apresentação**

O presente capítulo tem como matéria-prima os dados recolhidos nas entrevistas. A narrativa assenta na voz dos inquiridos, associando ideias, colocando-os em contraponto, trazendo para a discussão o contributo de cada um dos intervenientes. Há vozes que se destacam, pela preponderância das funções, pela profundidade da reflexão ou porque, em determinado ponto, são os especialistas.

A multiplicidade de opiniões – grande parte das vezes não permitindo chegar a conclusões evidentes – ilustra as diferentes aproximações aos temas categorizados, bastante diversos, o que pode induzir alguma ideia de dispersão. Visto de outro ângulo, este fórum acaba por demonstrar que a alfabetização digital, as políticas, a sociedade da informação, a modernização englobam muitas vertentes da vida das pessoas.

As entrevistas, conduzidas num registo provocatório (no sentido etimológico de *fazer falar*), servem, pois, de matéria para a construção de um capítulo com um tom coloquial (igualmente na aceção latina, *falar com*). Ainda assim, certas falas sofreram algum tipo de edição, relacionada com concordâncias, cortes bruscos ou especificidades da linguagem oral, sem que o pensamento do autor tenha sido distorcido.

Com as sínteses apresentadas através de esquemas, a organização por pontos ou as conexões estabelecidas com as partes anteriores da tese, procura-se conduzir a leitura e dar pistas de análise que confluirão para o capítulo posterior que apresenta as evidências, as questões e implicações decorrentes desta investigação.

## **1. O que significa ser alfabetizado**

Tomou-se a opção de não questionar diretamente as pessoas selecionadas para as entrevistas sobre qual o seu entendimento no que toca à literacia digital, sobretudo para não criar qualquer tipo de constrangimento caso algum dos entrevistados não tivesse uma opinião formada sobre o assunto. A inquirição desdobrou-se em várias questões, o que permitiu inferir os sentidos que este conjunto de pessoas tem sobre estas matérias.

Contudo, nas conversas mantidas, foi possível recolher alguns contributos para a clarificação deste conceito. Pelo menos dois entrevistados referiram não gostar da palavra ‘alfabetizado’. João Correia de Freitas prefere o termo ‘literacia’, pois considera que “alfabetização está mais ligada a um conceito do domínio técnico”. Mas esse é o sentido que Nuno Araújo confere ao termo ‘literacia digital’: “saber trabalhar com e-mail, aceder à internet, saber escrever no Word, trabalhar com *Power Point*, descarregar umas imagens da máquina digital e depois imprimilas...”. Na opinião de Bruno Dias, aparecem valorizadas outras dimensões, pois considera que “a alfabetização significa saber o que é, saber para que serve, ou para que pode servir e,

naturalmente, saber como se utiliza”. Descendo um pouco mais ao concreto, Tito de Morais destaca a questão da segurança e Rui Pacheco sublinha a necessidade de ter uma atitude crítica para separar aquilo que são conteúdos credíveis de conteúdos não credíveis, ou seja, “saber buscar informação, do mesmo modo que, há 10 anos, era crítico saber pesquisar numa biblioteca”.

Também Vítor Reia-Baptista não aprecia a utilização do termo ‘alfabetizado’, pelo menos neste contexto, porque entende que ele serve para “denotar que há um conjunto de competências que uma grande maioria da população adquiriu”, sendo que, no momento atual, “o conjunto mínimo de direitos [que é comum nas literacias mais básicas, saber ler, escrever] está cada vez mais diminuído, por isso a palavra alfabetização já não chega, são necessárias muitas mais coisas de âmbito digital, de âmbito tecnológico...”

Adelaide Franco, cuja empresa por si representada, a Microsoft, tem uma iniciativa denominada Literacia Digital, destaca a importância de “conhecer o ato digital [que] faz parte de uma condição de sobrevivência de futuro” e espera que, em pouco tempo, “não seja já necessário falar em literacia digital” para passar a algo que seja uma condição natural. Defende esta colaboradora da Microsoft que “não basta falar da literacia digital, ou seja, da forma mais tradicional, ‘sei mandar um *e-mail*, sei escrever num processador de texto’, [pois] isso não parece, claramente, que traga a qualidade daquilo que podem ser os benefícios da tecnologia”.

Para explicarem as suas perspetivas, António Dias Figueiredo e Secundino Correia recorrem a Paulo Freire. Para o responsável da Cnotinfor, “o aspeto mais importante da alfabetização é ser capaz de ler o mundo e a situação onde nós estamos e ter as ferramentas necessárias para intervir nele, como um cidadão interveniente”. É este o sentido que entende que Paulo Freire atribui ao termo, ou seja, possuir “as ferramentas necessárias para ter uma intervenção adequada no mundo em que nos inserimos, obviamente que, nos dias de hoje, essas ferramentas, passam, também, não só mas passam também, por dominar uma série de artefactos tecnológicos e tecnologias afins que nos permitem, de alguma forma, ser cidadãos intervenientes e não apenas passivos”.

Já António Dias Figueiredo socorre-se de um outro autor (Mihai Nadin), que contrapõe à visão de Paulo Freire, para procurar explicar a complexidade da realidade. Nadin, um autor romeno<sup>60</sup>, escreveu um obra sobre “as novas iliteracias” considerando que há uma tendência no mundo atual para as pessoas perderem a literacia tradicional, ou seja, de já não ser necessário as pessoas usarem as literacias tradicionais, da escrita, da leitura, enfim, da aritmética. É

---

<sup>60</sup> “Era romeno, foi criado na Roménia comunista, tinha uma preocupação extrema com a cultura e com a educação. Portanto, a população romena era uma população educada. E ele emigrou para os EUA e chegou aos EUA e ficou boquiaberto com a ignorância dos americanos. Os americanos são muito ignorantes, mas, ao mesmo tempo, apercebe-se de que aqueles ignorantes todos, pelos padrões dele, ao mesmo tempo eram muito mais empreendedores do que ele e de que os seus conterrâneos. Portanto, ele acabou por chegar à conclusão de que havia uma relação entre a iliteracia daquelas pessoas, mas capacidade delas se relacionarem entre si. Não era preciso saber muito, o que precisassem perguntavam. Havia uma certa troca, ‘eu sei isto, tu sabes aquilo...’” (António Dias Figueiredo)

necessário ter os rudimentos básicos para depois, então, evoluírem por si próprias, quando têm dúvidas, quando têm um problema. Refere Dias Figueiredo que “essa é uma posição extrema, mas é uma posição extrema muito curiosa, porque ele relaciona essa tolerância da incompetência, que de certo modo é, com o aumento das relações entre as pessoas”. Já na outra visão, de Paulo Freire, que este professor considera “completamente extrema”, a literacia é um instrumento de emancipação. Dir-se-ia que só pela literacia, ou pela alfabetização, – “mas se agora transpusermos para os media, só pela literacia dos media – é que nós nos libertamos da dependência, porque, senão, seremos sempre oprimidos”. Conclui António Dias Figueiredo que “estas duas visões fecham uma sobre a outra, porque de facto, hoje em dia, são pessoas simultaneamente iliteradas, mas têm meios, graças aos media, para construir a sua independência”.

A multiplicidade de respostas ilustra aquilo que foi referido inicialmente, no capítulo 2: as conceções de literacia digital são variadas, abrangentes ou até mesmo díspares, o que pode ser considerado como um impedimento para criar algum consenso sobre formas de ação. Muitas das respostas dos entrevistados orientadas para as competências são associadas à alfabetização ou à literacia, verificando-se, deste modo, a centralidades das competências (cfr. Cap. 4, ponto 2), tema que é seguidamente desenvolvido.

## 2.1. Competências fundamentais

Ao referirem-se às competências necessárias para que alguém seja considerado alfabetizado nos nossos dias, uma das palavras que mais se destaca é “informação”, mencionada 45 vezes. Na lista de palavras com mais ocorrências, são muitos os verbos apontados – para além daqueles que remetem para as competências mais tradicionais: “ler” (20), “escrever” (9) e “contar” (4). A lista é longa, mas podem destacar-se as ações que estão relacionadas com a informação, bem como com as “tecnologias” (23): “ver” (15), “criar” (9), “fazer” (8), “utilizar” (7), “produzir” (6), “perceber” (6), “compreender” (5), “dominar” (5), “usar” (5), “explorar” (5), “mexer” (4), “gerir” (4), “certificar” (4), “distinguir” (4), “aceder” (4), “considerar” (4), “formar” (3), “desenvolver” (3), “interpretar” (3) e “participar” (3).

A ideia de “trabalhar” (8) aparece, nesta parte, de forma mais saliente do que “aprender” (5). A dimensão da comunicação (7) é também referida de forma mais explícita, ou através de outros verbos como “falar” (15).

A preponderância desta categoria morfológica – o verbo – revela uma valorização da ação por parte dos entrevistados, ou seja, um destaque para as competências que remetam para o agir, ainda que algumas requeiram maior envolvimento do sujeito e outras sejam de cariz mais passivo, de que é exemplo ‘criar’ e ‘ver’, respetivamente. Para além disso, é sublinhada uma outra dimensão, relacionada com características sociais e de cidadania, como se poderá verificar de seguida.

Roberto Carneiro, por exemplo, destaca a capacidade de criar relações e de conseguir conferir um sentido à vida. E “o sentido adquire-se pela dimensão relacional”. Para o antigo Ministro da

Educação, “este sentido da vida tem de ser adquirido pela gradual maturação da pessoa humana, pela experiência, pela prudência também. Sobretudo para algumas categorias analíticas que as pessoas têm de encontrar, que tem sobretudo a ver com valores”. Vai também nesta direção aquilo que Diogo Vasconcelos refere, destacando “a capacidade de as pessoas compreenderem o mundo em que vivem, a capacidade de se relacionarem com os outros, a capacidade de comunicarem, e de não só usarem aquilo que são as competências básicas de ler, escrever e contar, mas, sobretudo, a capacidade também de participar na sociedade”.

Os entrevistados que representam entidades governamentais sublinham mais as capacidades críticas do que as habilidades técnicas, um pouco em sentido contrário ao que a análise dos documentos revelou.

Não se trata, segundo João Trocado da Mata, de desenvolver uma competência que é “a destreza na utilização do telemóvel ou do computador”. “Falamos doutro tipo de competências que vão passar a ter, no seu uso, nos processos de transmissão, de difusão, as TIC, as tecnologias de informação e comunicação”. Se os suportes vão mudando ao longo dos séculos, “essas competências serão sempre as mesmas e são eles [os professores] que farão a mediação, do acesso ao conhecimento, na identificação das fontes, na crítica das fontes, na inculcação de competência nos alunos que permitam aceder a aplicações de qualidade, a saberem interpretar, a participarem”.

Carlos Zorrinho, responsável pela Estratégia de Lisboa e pelo Plano Tecnológico, refere que há duas componentes fundamentais para que as pessoas possam “realizar-se, serem protagonistas, desenvolverem projetos, contarem”. Para Zorrinho, “a verdadeira dimensão da alfabetização” passa pelo acesso à informação e, por outro lado, por ter a capacidade de a interpretar e ter as competências suficientes para “se definir o que é ruído e o que não é ruído”. Portanto, “uma pessoa alfabetizada é alguém que acede ao alfabeto, e o alfabeto, hoje, é a informação global e, por outro lado, é alguém que sabe compor com esse alfabeto uma narrativa, que é exatamente atribuir significado a esse ruído brutal. Se não houver esse significado, será verdadeiramente uma avalanche de ruído”.

Vários entrevistados destacam a importância das destrezas relacionadas com a escrita e a leitura. Fazendo uma transposição para os novos media, pode dizer-se que globalmente há uma tendência para valorizar as competências da leitura que se sobrepõem às da escrita. Ainda que se reconheça o carácter interativo e de participação, é mais destacado o consumo da informação (a ‘leitura’) do que a produção (a ‘escrita’).

É o caso de Pedro Veiga, da FCCN, que destaca o domínio da leitura como um aspeto crítico, pois considera que muitas pessoas não têm “a mínima capacidade de fazer uma análise de um texto”. Vítor Tomé defende que “ler e escrever mudou, não por não ser o que era, mas no sentido de ter alargado. Portanto, ler deixou de ser ler os textos tradicionais, passou também a ser ler imagens estáticas ou em movimento, passou a ser ler música, a internet, o multimédia, saber interpretar todos os media”.

Ainda de acordo com Pedro Veiga, a “capacidade de encadeamento de raciocínios e abstração” são fundamentais, a que se deve juntar “a capacidade de concentração num único fluxo de

informação, quando faz falta”, pois considera que existe um problema para os jovens, que “saltam de tema para tema e não têm a capacidade de se concentrar durante um tempo elevado num único fluxo de raciocínio”.

É à luz desta relação com a informação que muitas competências são enunciadas. Assim, o computador, e restantes tecnologias, são vistos como um meio que dá acesso à informação. É essa a opinião de Carlos Patrão, do Bloco de Esquerda, segundo o qual “é importante as pessoas saberem utilizar um computador, saberem que com o computador podem aceder a informação, saberem que a informação está disponível em determinados formatos, saberem tirar partido das ferramentas que existem para ler esses formatos, saberem relacionar-se com outras pessoas, com outras instituições públicas ou privadas, através de meios informáticos”.

João Tiago da Silveira, do Partido Socialista, acrescenta outro aspeto: ter algum domínio do inglês é fundamental, pois “saber inglês é um passaporte para ter mais informação”.

Quem não sabe falar inglês não é analfabeto, agora quem sabe falar inglês tem, seguramente, muito mais acesso a informação e a compreendê-la e a conhecê-la muito mais rapidamente. Quem saiba utilizar as novas tecnologias, a mesma coisa. É um potencial de capacidade de absorção da informação e de exploração da mesma, de uma forma completamente diferente. E isto a muitos níveis. Ao nível da informação pura e dura, por exemplo informação noticiosa, informação sobre a atualidade. *(João Tiago da Silveira)*

---

Para Vasco Trigo, esta é uma questão de cidadania, pois “um cidadão tem de se preparar para não ser inundado pela informação, ou seja, para poder gerir, ter critério e ver o que lhe interessa, não esquecendo que existem outras coisas”, ou seja, “saber escolher, saber tomar decisões por si” (Cristina Ponte) ou ter a competência de “distinguir a boa da má informação” – defende Eduardo Jorge Madureira. Ainda segundo este entrevistado, é importante que as crianças “saibam inventar-se num mundo saturado de informação”, pois “este é o aspeto mais premente, hoje”. Considera o responsável pelo Projeto Público na Escola que, “do ponto de vista muito prático, isto é o importante no trabalho da educação para os media, o trabalho da alfabetização mediática”. Madureira refere a educação para os media, já Rita Espanha aponta a literacia dos media como fundamental “para a sobrevivência na sociedade contemporânea”. Vítor Reia-Baptista refere, a este propósito, “a capacidade de refletir sobre as tecnologias, perceber para que é devem ou podem ser usadas, (...) como é que nas nossas vidas ficam melhores por utilizarmos aquelas tecnologias”. Trata-se de ter chaves para ser capaz de “descodificar” (Vítor Tomé). Isso contribuirá para se “compreender a sociedade, na sua nova formulação, e ser capaz de se desembaraçar no meio dela”, percebendo o que “ela oferece e compreender as ferramentas com que ela trabalha para, depois, ser capaz de ser feliz” – refere outro académico, Fernando Costa.

No que toca à ideia de participação – de “participar na sociedade”, utilizando as palavras de Diogo Vasconcelos – Jaime Quesado considera que passa por “dominar os instrumentos da participação (...), os instrumentos da sociedade da informação, particularmente através das novas redes colaborativas.” São instrumentos que ajudam a “criar uma lógica de qualidade de intervenção”, embora considere que ainda não se deu o passo fundamental porque, “se é

verdade que esses instrumentos existem, eles deviam ser mais aproveitados no sentido de permitir aqui uma alavancagem em termos de qualidade participativa que se devia ter e que, muitas vezes, não existe” – refere ainda Jaime Quesado. Para José Vítor Pedroso, existe uma “necessidade de formar estudantes que tenham esta capacidade de participação na vida da sociedade, da empresa, da comunidade em que vivem”. Carlos Zorrinho faz uma interessante adenda, relativamente àqueles que não querem participar. Trata-se de procurar ter “cada vez menos indivíduos a não deixarem de participar e serem cidadãos por não terem acesso e não terem competências e, por outro lado, aceitar que os indivíduos, tendo esse acesso e essas competências, não as queiram utilizar”.

As competências técnicas são também referidas, ainda que com menos saliência. Em todo o caso, elas são fundamentais para se saber produzir – ainda que as competências técnicas isoladas não sejam suficientes, *per se*, para criar (Vítor Tomé). Os responsáveis pelo Projeto Escolhas recordam que é necessário ter em conta os diversos públicos, pois para uma criança que “nunca viu um computador à frente”, aí, o primeiro passo será que ela tenha “os conhecimentos básicos”. Nuno Araújo menciona que alguns dos cursos que a FDTI disponibiliza vão também neste sentido de contribuir para “os mínimos que são exigidos para uma pessoa se considerar ligada a estas tecnologias e a este mundo digital”.

Existe também uma visão que advoga a importância de serem desenvolvidas competências de proteção, nomeadamente no que concerne à informação e à atualidade. Como “hoje em dia, cada vez mais, as televisões, os jornais, as rádios têm também as suas próprias agendas e tudo o que nos é veiculado através da escrita tem que ser analisado de uma forma crítica”, considera Tito de Moraes que “não podemos comprar o peixe tal e qual nos é vendido. Até os governos também manipulam a informação, mas é algo de que, por vezes, as pessoas não têm noção”. Numa outra vertente, Nuno Guarda crê que é importante dar a conhecer às pessoas “os fundamentos do funcionamento da internet e porque é que têm de ter cuidado a proteger um router *wireless* que comprou e o instalam em casa”. Um dos eixos do trabalho desenvolvido pela ERTE-DGIDC é a utilização segura das novas tecnologias. De acordo com o coordenador desta equipa, “esta é a primeira coisa que é preciso aprender, tal e qual como quando apareceram as autoestradas e nós tivemos de saber andar nelas, porque só sabíamos andar em estradas com muitas curvas”.

Perpassa nas respostas dos entrevistados a ideia de que ser alfabetizado para viver no nosso mundo exige uma “aquisição de competências cada vez mais complexas” (Graça Simões). Por outro lado, para que alguém possa ser considerado alfabetizado, para além de algumas competências mais técnicas, é fundamental ter bases sólidas relativamente àquilo que era já necessário antes dos ambientes digitais, pois estes “não são [tão] diferentes dos ambientes contextuais gerais” (Roberto Carneiro). De acordo com Trocado da Mata, “as competências na distribuição do conhecimento não mudam assim tanto”. O ex-coordenador do PTE considera que “são, mais uma vez, a capacidade crítica, a forma de equacionar, de resolver problemas, a capacidade crítica no sentido de identificação de fontes, da qualidade das fontes, são as competências que têm de ser transmitidas aos nossos alunos, são as competências do século XXI”, a que Adelaide Franco acrescenta “espírito de equipa, criatividade, inovação, autonomia”.



Por outro lado, é evidenciada a premência de se estar preparado para a mudança. Alguns entrevistados identificam esta questão da mudança – que “tem a ver com a atitude da pessoa perante aquilo que é novo” (Vasco Trigo) – como um fator fundamental para o acompanhamento das alterações, cada vez mais céleres, no ambiente mediático. João Trocado da Mata refere que “a mudança nunca é pacífica”, daí que muitas das resistências evocadas sirvam apenas para “ocultar aquilo que são receios e reações à mudança”. Um elemento fundamental passa, por isso, pela vontade e capacidade das pessoas “quererem mudar” (Ana Amélia Carvalho), estarem abertas ao que, a cada momento, é novidade.

## 2.2. Oportunidades, desafios e problemas apresentados pelos novos media

As oportunidades que os media digitais apresentam às pessoas em geral e, mais especificamente, aos jovens podem ser colocadas em dois níveis: numa lógica mais de ganhos pessoais, e, por outro lado, em termos de capacitação coletiva. Esta divisão em dois planos foi inspirada nas palavras de Carlos Zorrinho, que problematiza os proveitos do indivíduo e o contributo para o coletivo da seguinte forma:

Permite que os indivíduos mais facilmente se associem uns aos outros e no contexto dessa associação em rede – e esta abordagem é sempre uma simplificação – podemos ver uma dicotomia, que é os indivíduos que se associam numa lógica de potenciar os seus interesses individuais, a rede multiplica o bem individual de cada um; ou também os indivíduos que se associam em rede com a preocupação de contribuírem para o bem comum, ainda que o bem comum os venha a beneficiar numa lógica não material. *(Carlos Zorrinho)*

Uma das mais-valias apontadas aos novos media é a participação. “Os jovens têm formas diferentes de participar na política e de participar civicamente na sociedade” – refere Nuno Araújo. João Tiago Silveira não considera que os jovens estejam desligados da política, têm antes outros “fóruns e mecanismos e outros grupos de participação, em que o fazem de maneira diferente e não à moda antiga”. Olhando para o coletivo, as novas tecnologias têm permitido que haja “decisões que são tomadas devido a uma grande pressão mediática” (Eduardo Jorge Madureira), aludindo ao que se tem observado nomeadamente no plano internacional.

Sobressai também a possibilidade de expressão. Para Maria Emília Brederode, “uma das coisas mais interessantes que se tem desenvolvido com as novas tecnologias é a autoria”, a democratização de ferramentas que permitem que qualquer utilizador se possa exprimir sem necessidade de recorrer a intermediários. Vasco Trigo fala na importância de criar conteúdos, sugerindo que “nesta sociedade digital todos nós somos também produtores de informação”. A informação que nos chega pelos pares tende a ser valorizada, na opinião de Diogo Vasconcelos. E isso tem alterado o panorama de consumo informativo:

Podemos imaginar uma praia que, dantes, tinha quatro ou cinco rochedos, que eram os media. Agora, tem três, dois, e está rodeada de muitas pedrinhas, e algumas delas vão emergir. Essas pedrinhas são as redes sociais, uma miríade de pequenos media que surgem. E esta

questão é muito importante, porque as pessoas valorizam muito a informação que lhes vem pelos seus pares. *(Diogo Vasconcelos)*

No que toca à valorização, mas na dimensão humana, do autoconceito, Pedro Calado e Rui Dinis referem a possibilidade de “trabalhar a autoestima” de pessoas que tendem a desvalorizarem-se. O computador é visto como um objeto que pode contribuir significativamente para “motivar alguns alunos que, noutras condições, estariam excluídos” (Pedro Veiga).

Para Bruno Dias, o desafio e a preocupação constante devem ser aprender com os pares, referindo-se à vantagem de “partilharmos uns com os outros o conhecimento que temos, seja da vida digital, da blogosfera, seja das ditas redes sociais, seja da imensa informação que está disponível e uma espécie de referências, ou de pontos cardiais, para nos podermos situar e navegarmos por essa informação, separando o trigo do joio”.

O potencial da aprendizagem das tecnologias é imenso e, segundo Fernando Costa, ele reflete-se mais nas aprendizagens fora da escola: “se for para as aprendizagens informais, para aquilo que é da iniciativa de cada um, eu acho que aqueles que tiveram acesso às tecnologias, que têm interesse pelas tecnologias, motivação, têm hoje uma capacidade aumentada, uma capacidade cognitiva aumentada por causa dos poderes que as tecnologias lhes dão”. Deixando a aprendizagem e já no que toca a fins laborais, para José Dias Coelho, é possível às pessoas tirarem partido das tecnologias com vista ao “aumento da eficiência da sua atividade profissional”.

As respostas dos entrevistados estão sumariamente apresentadas no Quadro 9.

	<b>Participação</b>	<b>Expressão</b>	<b>Valorização</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Fins laborais</b>
<b>Autonomia individual</b>	Cívica, política; cidadania	Expressão e autoria; criação de conteúdos	Auto-motivação, autoestima	Capacidade de aprender aquilo que desperta interesse; aprendizagem informal; seleção de informação	Aumento da eficácia da atividade laboral
<b>Capacitação coletiva</b>	Possibilidade de intervir com consequências políticas; cidadania	Valorização da informação que chega através dos pares	Associação em rede	Possibilidade de aprender com os pares	

QUADRO 9 – OPORTUNIDADES APRESENTADAS PELOS MEDIAS DIGITAIS

No que respeita aos desafios e problemas – a outra face da moeda –, muitos são os aspetos referidos, que fazem algum contraponto às mais-valias enunciadas. As respostas foram divididas em cinco temas, que são os seguintes: questões introduzidas pelas tecnologias, problemas dos

contextos, assimetrias no acesso, desaproveitamento das oportunidades e criação de novos fatores de desigualdade.

O Quadro 10 apresenta cada um dos seus pontos, clarificados e ilustrados com falas dos próprios intervenientes.

Tópicos e citações dos entrevistados	
QUESTÕES INTRODUZIDAS PELAS TECNOLOGIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Rapidez da evolução tecnológica</b> <p>“É difícil à escola acompanhar esta aceleração, os programas atualizarem-se constantemente, os meios adaptarem-se.” (José Vítor Pedroso)</p> <p>“O salto tecnológico não é muito diferente do que se deu noutras alturas. A grande diferença é que se deu em muito pouco tempo.” (Pedro Duarte)</p> </li> <li> <b>Inevitabilidade ou obsessão pelas tecnologias</b> <p>“Para [algumas] pessoas não faz sentido pensar no meio que os rodeia de outra forma que não seja a tecnologia.” (João Correia de Freitas)</p> </li> <li> <b>Dependência das tecnologias</b> <p>“A ferramenta pode ela própria demolidora, auto destruidora, passa a ter uma adição.” (Roberto Carneiro)</p> </li> </ul>
PROBLEMAS DOS CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Pobreza</b> <p>“Portugal tem muita gente pobre, muita gente que está no limiar da pobreza, muita gente que vive um bocadinho acima do limiar da pobreza, logo esses estão muito limitados.” (Carlos Patrão)</p> </li> <li> <b>Analfabetismo</b> <p>“Nós somos um país com elevadas taxas de analfabetismo e estas políticas que foram seguidas no passado para o combater não se pode dizer que tenham sido bem sucedidas.” (José Dias Coelho)</p> </li> <li> <b>Problema Geracional</b> <p>“Em pouco tempo evoluiu-se bastante. E isso causa, de facto, um problema geracional complicado de gestão.” (Pedro Duarte)</p> <p>“Os adultos, mais velhos, serem eles os responsáveis pela formação, nomeadamente do ponto de vista escolar destas gerações, não tendo tido eles preparação para o fazer.” (Fernando Costa)</p> </li> </ul>
ASSIMETRIAS NO ACESSO	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Infoexclusão</b> <p>“Aquilo a que se chama infoexclusão é um problema sério porque as pessoas não têm armas iguais. Quem sabe lidar com o mundo digital, está mais preparado, tem possibilidades do que os que não estão.” (Carlos Patrão)</p> <p>“Ainda existem assimetrias, isto é uma tarefa sem fim (...) Este combate à infoexclusão tem mudado.” (Nuno Araújo)</p> </li> <li> <b>Acesso (de qualidade)</b> <p>“Nós temos este problema da criação de igualdades ou de garantir a generalização do uso das TIC pela população e pelas famílias em particular.” (João Trocado da Mata)</p> <p>“O principal desafio não é garantir o acesso às tecnologias, mas garantir um uso de qualidade.” (João Trocado da Mata)</p> </li> </ul>

- **Deficit de participação ou do exercício da cidadania**

“As tecnologias têm um potencial para desenvolver a cidadania. Mas, *per se*, não o fazem, se não houver da parte dos políticos também um empenho em que isso aconteça e, também, da parte dos cidadãos em tirar proveito e em participar. Não é o facto de a tecnologia o permitir que faz com que aconteça.” (José Dias Coelho)

“As pessoas acham que comentar um artigo num jornal, utilizando três ou quatro adjetivos menos próprios, é um exercício de cidadania.” (Rui Pacheco)

“Uma coisa é essa preocupação existir e saber que as ferramentas existem, saber utilizá-las, e utilizá-las como uma normal utilizador. Outra coisa é saber perceber que, se calhar, um debate no *Facebook*, dentro de uma rede restrita, pode resultar tão interessante como um conferência numa universidade. E saber recolher o contributo ou mais-valia desse contributo que houve, aí é que está o ponto onde não se consegue fazer isto.” (João Tiago da Silveira)

“É evidente que ainda temos muitos que são considerados os *voyeurs*, que gostam imenso de ver os blogues e os *twitter* dos outros, mas contribuem pouco.” (Ana Amélia Carvalho)

- **Lidar com a informação / falta de sentido crítico**

“Eu acho que grande desafio (...) é complementarem o capital que hoje em dia têm de viver num ambiente de grande diversidade, *multitask*, rapidez de informação, descontinuidades, etc. E, ao mesmo tempo, terem a capacidade de parar e refletir.” (Diogo Vasconcelos)

“Vai implicar uma capacidade humana de selecionar informação e de concentração nalgum tema.” (Manuel Heitor)

“(...) os alunos habituarem-se ao *copy and paste*, não têm capacidade crítica.” (Pedro Veiga)

- **Não explorar o potencial das tecnologias**

“Não tirar partido adequado de algumas das ferramentas, isso acontecerá com praticamente toda a gente, existe tanta potencialidade, tantos instrumentos, que poucas pessoas se poderão gabar de tirar partido pleno.” (José Dias Coelho)

- **Falta de concentração e de interesse**

“Na globalidade, os alunos perderam a capacidade de se concentrarem num fluxo de raciocínio.” (Pedro Veiga)

“Não têm preocupações de natureza intelectual.” (José Dias Coelho)

CRIAÇÃO DE NOVOS FATORES DE DESIGUALDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Liberdade e igualdade</b>  “Hoje, ninguém é livre se não puder aceder à informação fundamental para poder viver, para poder competir. Ninguém é verdadeiramente igual se não tiver a capacidade e o conhecimento mínimo para não ser manipulado por essa informação e para a compreender. Todos somos manipulados ao longo dos dias e do tempo, mas a questão é termos as ferramentas para decidir se somos ou não somos, se nos deixamos ou não deixamos.” (Carlos Zorrinho)</li> <li>• <b>Isolamento</b>  “Esta sociedade digital tanto permite que os indivíduos individualistas sejam mais autossuficientes, e temos casos imensos de pessoas que se fecham sobre si próprias, convivem apenas num conjunto de relacionamentos virtuais” (Carlos Zorrinho)</li> <li>• <b>Perigosidade dos conteúdos acedidos ou fatores de distração</b>  “Pode-se ter acesso a pornografia.” (Pedro Veiga)  “O problema é que aí aparecem outros fatores distratores.” (Ana Amélia Carvalho)  “De que forma eles utilizam as tecnologias para potenciar o lado da aprendizagem e do desenvolvimento, esse é que é o desafio. Porque, invariavelmente, quando se vê os jovens a utilizar o computador (...), o que é que eles costumam fazer? Jogar.” (Adelaide Franco)</li> </ul>
--	--

QUADRO 10 – DESAFIOS E PROBLEMAS APRESENTADOS PELOS MEDIA DIGITAIS

Olhando para as oportunidades e para os desafios apresentados, são estes os problemas que aparecem com maior preponderância. As tecnologias e a sua rápida evolução obrigam a uma evolução constante e podem conduzir a uma dependência destes meios. Os diferentes contextos condicionam a forma como se lida com estas tecnologias, e fatores como a pobreza ou o analfabetismo são decisivos na hora de aproveitar as oportunidades que o computador e a internet permitem. Para além da desigualdade nos acessos, o *deficit* de participação ou o do exercício da cidadania conjugam-se com a dificuldade em lidar e gerir enormes quantidades de informação, ou são a consequência da falta de interesse em querer conhecer mais.

Os media digitais podem ainda ser um novo fator de criação de desigualdades – o que colide com a corrente que defende o acesso às tecnologias como forma de combater a infoexclusão – quando coloca em causa dimensões como a liberdade e igualdade. É por isso que Bruno Dias fala em “digitalização das desigualdades”. O acesso direto a conteúdos perniciosos ou a atividades vistas como passíveis de conduzir à distração ou ao isolamento são outros aspetos deste último tópico.

Neste ponto, uma referência ainda aos videojogos. Há mais de 40 alusões a jogos, jogar, ou outros aspetos que remetem para a dimensão lúdica, tendo surgido naturalmente nas respostas dos entrevistados sem que tivesse sido feita qualquer interpelação que pudesse suscitar essas respostas. Carlos Patrão pergunta se “queremos desenvolver competências nas pessoas, para, de facto, tirarem partido do mundo digital, ou queremos apenas criar *nerds*, os chamados tontinhos dos computadores que estão viciados em jogos, estão viciados em mandar mensagens uns aos outros”. Considera este membro do BE que “o facto de as pessoas usarem telemóvel e consolas de jogos, especialmente os mais novos, não quer dizer que estejam muito à vontade em tecnologias”. Por isso, Carlos Patrão adverte para o facto de se poder estar a “disfarçar os

problemas que temos e utilizar o facto de quase toda a gente conseguir mandar mensagens uns aos outros e jogarem consolas de jogos, ser uma grande bandeira e de que está a inclusão digital feita”.

Rui Pacheco pensa que aquilo que as crianças “buscam é sobretudo o contacto, o diálogo, o lúdico, a dimensão da informação, da descoberta, ainda lhes diz muito pouco”, e isto é algo que “se afere empiricamente”. Os primeiros resultados preliminares de um estudo de acompanhamento de iniciativas relacionadas com o PTE confirmavam esta ideia: as crianças utilizam os computadores “para jogos online, para comunicação, e só em último lugar para estudar”, o que, na opinião de Roberto Carneiro, “não é mau, jogar faz parte da vida”. Com igual perspetiva de certa forma positiva, Diogo Vasconcelos esclarece que na sua noção de ‘aceder’ se inclui “desde as redes, os jogos, ou até aceder à internet para realizar trabalhos escolares”.

Já Jaime Quesado refere-se ao “problema dos jogos”, a propósito da dificuldade em saber regular os acessos aos computadores. Mais taxativo é Pedro Veiga que considera que, “se os computadores estão a um canto e os alunos vão para lá jogar, como eu já assisti em escolas, isso é mau”. José Dias Coelho confessa-se “chocado” ao “ver alguns desses equipamentos a serem usados para jogos, ir a *site* de jogos, é só jogos”. Considera o responsável pela APDSI que o problema reside na falta de “preocupações de natureza intelectual”, o que começa a limitar os usos “a jogos e a aplicações dessa natureza, em que há uma satisfação, é uma ferramenta de entretenimento, mas não há um tirar partido das potencialidades plenas das tecnologias de informação”.

### 2.3. Perceções de criança e sua relação com os media digitais

Tal como nos documentos do PTE, as crianças são referidas pelos papéis que assumem no presente – estudantes, filhos – ou por aquilo que virão a ser, “futuros adultos e futuros profissionais” (Pedro Duarte), “futuro trabalhador” (José Vítor Pedroso). É visível que várias respostas foram dadas em função da experiência pessoal do entrevistado, recorrendo àquilo que é a mundividência das crianças que lhes são mais próximas. Por isso, muitas vezes são evocados os próprios filhos, como acontece, por exemplo, com Manuel Heitor: “A minha filha, quando está a estudar, está com não sei quantos ecrãs à frente, está em multiprocessamento, está a responder ao *chat*, está, se calhar, no *Facebook*, está no *Twitter*, está a fazer um texto no *Word*, tudo em multiprocessamento”. Este retrato encontra eco noutras descrições das crianças, que José Vítor Pedroso caracteriza com a “imagem do aluno, em casa, cheio de *gadgets*”.

Tal como destacavam vários autores no capítulo 5, às crianças é atribuída uma posição de hierarquia na relação que estabelecem com os adultos, no que às tecnologias respeita. Assim, são filhos que orientam os pais e são alunos que ensinam os professores. Na opinião de Nuno Guarda, os jovens “aparecem na escola, muitas vezes sabendo mais do que os professores”, por isso “nem vale a pena pensar que os professores vão competir com os alunos, nem eu competirei com os meus filhos” (João Trocado da Mata). Michael Seufert acredita que, nas

tecnologias, “estamos perante um caso muito particular, que é o de haver um *gap* entre gerações, em que os pais muitas vezes não sabem trabalhar com as tecnologias, e são até frequentemente os filhos, não tanto até com aquilo que aprendem na escola, mas no seu dia-a-dia no que aprendem com os colegas, nas revistas e na televisão que ultrapassam os pais nesta área”. Vai nesse mesmo sentido a opinião de Pedro Duarte, segundo o qual “os alunos têm uma apetência muito mais natural e pró-ativa do que a generalidade dos professores”.

As respostas obtidas partiram de uma provocação em torno da expressão dos ‘nativos digitais’, por isso a conversa centrou-se na problematização dos sentidos, e da justeza, das expressões ‘nativos digitais’ *versus* ‘emigrantes digitais’. A análise das respostas leva a agrupá-las em três posições diferentes: anuência, rejeição e questionamento ou ceticismo.

Fica claro que a expressão assumiu um estatuto de um certo dogmatismo, sobretudo quando tomada num sentido literal – são, aliás, várias as afirmações de entrevistados que se assumem como emigrantes digitais. Por outro lado, há quem considere que esta expressão nada acrescenta. Roberto Carneiro é taxativo, afirmando que ‘nativos digitais’ não passa de “uma expressão puramente convencional, esquelética, axiomática, que não acrescenta nada”. E existem outras posições que procuram balançar os paradoxos que envolvem tais termos, assumindo que a “designação ‘nativos digitais’ tem de ser discutida” (Vitor Tomé).

O que significa ser, então, ‘nativo digital’? Quais as características determinantes, de acordo com os entrevistados? Seguem-se alguns confrontos construídos a partir das respostas dos entrevistados (Quadro 11).

Antíteses		
<b>Acesso</b>	Acesso generalizado	Falta de recursos
<b>Utilização</b>	Capacidades para usar	Apetência para experimentar
<b>Conhecimento técnico</b>	Proficiência	Limitações

QUADRO 11 – ANTÍTESES DOS NATIVOS DIGITAIS

**Acesso generalizado vs. falta de recursos** – No sentido literal que alguns atribuem ao termo, a característica distintiva de ser nativo digital é ter acesso às tecnologias desde tenra idade. Pelo contrário, os mais velhos só tiveram essa possibilidade a partir da idade adulta, o que leva, por exemplo, Tito de Moraes a considerar-se “um emigrante digital, comecei a contactar com as tecnologias quase aos 30 anos, não nasci rodeado destes meios”, tal como Vasco Trigo, que o leva a assumir o seguinte: “eu tive de emigrar”.

Se Manuel Heitor crê que, hoje, “não há nenhuma criança com 10 anos que não tenha um computador”, Cristina Ponte recorda que nos “esquecemos que muitas crianças não têm acesso”. Já para Eduardo Jorge Madureira, as crianças e os jovens “estão todos nesse paradigma do ecrã digital, uns no sentido mais alargado, porque têm o computador, o telemóvel,

a *playstation...*; noutros, o leque encolhe um bocadinho”. Ou seja, “há um conjunto de características dominantes e, de facto, esta geração e toda a gente que tem menos de 10 anos vai nascer a olhar para os computadores como um objeto incontornável. Pensam no telemóvel como um objeto que têm mesmo de ter, que não pode passar ao lado. E isso, de facto, marca a diferença, porque altera a vivência das pessoas” (Rui Pacheco).

**Capacidades para usar vs. Apetência para experimentar** – Atentando nas palavras de Jorge Saleiro, pela observação que faz dos alunos na sua escola, “de uma forma geral, têm todos as mesmas apetências pelo digital, pela tecnologia”, “normalmente, as crianças têm mais facilidade de mexer e de viver nesta sociedade digital”, considera também José Vítor Pedroso. Aquilo que poderá excluir uma criança deste grupo dos nativos é não ter acesso aos equipamentos, como se observa no pensamento de Ana Amélia Carvalho:

Não é nada que caracterize o ser humano à partida, por isso há crianças que ainda estão num mundo desfavorável, portanto, chamar-lhes nativos digitais é absolutamente caricato. Estão quase como se vivessem no século XIX, não têm acesso a telemóveis, nem a qualquer dos dispositivos móveis que caracterizam o nosso tempo. Agora, aquelas crianças que vivem num ambiente digital, de dispositivos móveis, esses têm uma facilidade totalmente diferente, que é brilhante na forma como utilizam, a forma como pesquisam. *(Ana Amélia Carvalho)*

O outro motivo para que as crianças, que “já nascem com os computadores, já nascem mais ou menos com uma lógica de presença digital” (Jaime Quesado), possam ficar excluídas é “o ambiente que as rodeia, nomeadamente a relação com a própria família e mesmo com os colegas e outros *stakeholders* com que lidam, acaba por não ser o melhor” (Idem).

Rita Espanha refere que “as crianças são curiosas por natureza, aquilo parece um jogo, tem um carácter lúdico que os atrai e, à partida, isso desmistifica”. Por esses motivos, a curiosidade e a atração das tecnologias leva-as a crescer “sem ter medo da tecnologia, a tecnologia para eles vai ser normal”. Também Cristina Ponte reforça esta característica da experimentação, “uma criança gosta de experimentar e, se tem uma resposta positiva, fica contente”, considerando que “uma criança que vive nesse ambiente não repressivo, ao poder ter o seu espaço de exploração, vai tirar um grande partido nos meios digitais”.

**Proficiência vs. limitações** – Para alguns entrevistados, as crianças dominam as tecnologias, com muito à-vontade – motivo que as leva a desinteressar-se por aquilo que a escola ensina, como refere Michael Seufert: “é natural que assim seja, porque eu não estou a ver que os nossos jovens, da minha geração ou da geração que vem a seguir, esteja muita interessada em aprender coisas que já sabe, que é como se faz uma tabela de cálculo, como se grava um ficheiro, como se usa a banda larga para pesquisar trabalhos académicos, quando já sabe isso”.

Fernando Costa, por seu lado, afirma-se “convencido que não é assim tão verdade, ou seja, se nós tivermos que ser cuidadosos, há diferenças conforme o meio de onde se vem, conforme as oportunidades que se teve, conforme os ambientes em que se vive”. Essa é também a posição



de uma boa parte dos intervenientes. Diz Graça Simões que “uma coisa é situarmos as pessoas, a geração nesta realidade; outra coisa é associar a expressão ‘nativo digital’ a competências digitais naturalmente adquiridas”. É por isso que Cristina Ponte coloca em causa a colagem deste rótulo às crianças, pelo equívoco que pode trazer, pois a “ideia do nativo digital pode dar uma ilusão de que é natural que elas tenham jeito para as explorações, têm os dedos já quase em forma de teclas”. Se assim fosse, como “daqui a pouco toda a gente é nativo digital, então, já não seria preciso nada” (Graça Simões). Bastaria dar acesso, porque o resto, isso estaria a cargo dos nativos digitais, como que geneticamente predispostos para o uso das tecnologias.

Vítor Reia-Baptista e Maria Emília Brederode distinguem competências técnicas das competências mediáticas. Para a coordenadora da NOESIS, no que toca às primeiras, “os tais nativos digitais, de facto, aprendem desde muito cedo com uma grande facilidade, mas isso não quer dizer que depois dominem as outras coisas: ter ideias, saber procurar a informação, saber ter um sentido crítico em relação a isso, saber ser suficientemente aberto para receber novas ideias, mas, ao mesmo tempo, suficientemente focado para prosseguir um determinado objetivo”. O professor da Universidade do Algarve confirma esta ideia, considerando as crianças “completamente iletrados (...) nomeadamente na capacidade de refletir sobre essas tecnologias, perceber para que é devem ou podem ser usadas; para que são usadas até podem perceber, mas é muito difusa a perceção do que ganhamos nas nossas vidas, como é que nas nossas vidas ficam melhores por utilizarmos aquelas tecnologias”.

Há ainda quem refira que se tem tornado evidente que, mesmo tecnicamente, as crianças e os jovens não têm tantos conhecimentos como habitualmente se lhes atribui. Aliás, a realidade encarrega-se de demonstrar isso, de acordo com Graça Simões: “muita gente nova que eu conheço – pois também sou professora e tenho filhos – usa estes meios e não tem necessariamente grandes competências para usos um bocadinhos mais elaboradas, a não ser mandar mensagens, descarregar ficheiros, o que é uma coisa muito básica”. Existe uma “diferença entre alguém que usa uma coisa e alguém que percebe de uma coisa; nalguns casos, para usar as suas múltiplas funções, é necessário saber usá-la” – refere Rui Pacheco, para quem a utilização que as crianças fazem dos *smartphone* é extremamente limitada tendo em conta todas as funcionalidades que este aparelho permite. E isso ilustra o que se passa com as tecnologias em geral.

Para concluir, Graça Simões resume bem o porquê do uso generalizado e o sucesso desta expressão – “é fácil, o que significa, é apelativo, é mediático”. E Bruno Dias deixa um importante alerta, mantendo-se na metáfora tribal: “não manter a reserva dos nativos fechada, porque o problema é se nós consideramos os nativos digitais ou os nativos analógicos, cada uma dessas tribos a viver na sua reserva, incomunicável e mantendo os seus próprios códigos e não aprendendo uns com os outros”. E talvez fosse importante olhar para o que aconteceu com a televisão, que alguns entrevistados evocam para explicar o fosso geracional que tiveram relativamente aos pais, que agora se repete – ainda que com outras dimensões – a propósito dos meios digitais.

## 2.4. Responsabilidades dos agentes

Nesta parte procura-se entender como desempenha cada um dos atores sociais as suas funções de capacitação das crianças e de que forma estão a responder ao desafio que os media digitais têm colocado à formação dos demais cidadãos para viverem e usufruírem das tecnologias nas suas vidas.

Vítor Reia-Baptista alerta para a diferença entre quem tem responsabilidade e quem tem capacidade. A responsabilidade, refere este académico, cabe às famílias, às escolas, às associações, enfim, todo o tecido social tem responsabilidade. Quanto à capacidade, “só têm as melhores escolas, só têm os melhores professores, (...) só têm os pais minimamente atentos”. Não é este o entendimento de todos os entrevistados, em cujas respostas a Família e a Escola são os mais referidos como tendo responsabilidade, e possibilidade de ajudar a capacitar as crianças para lidarem com os media digitais, seguindo-se depois as associações, media, autarquias...

### *Escola*

A Figura 15 apresenta os principais aspetos no que toca às funções da escola, nomeadamente na relação com a família, o papel dos professores e que implicações têm as tecnologias no ambiente escolar.

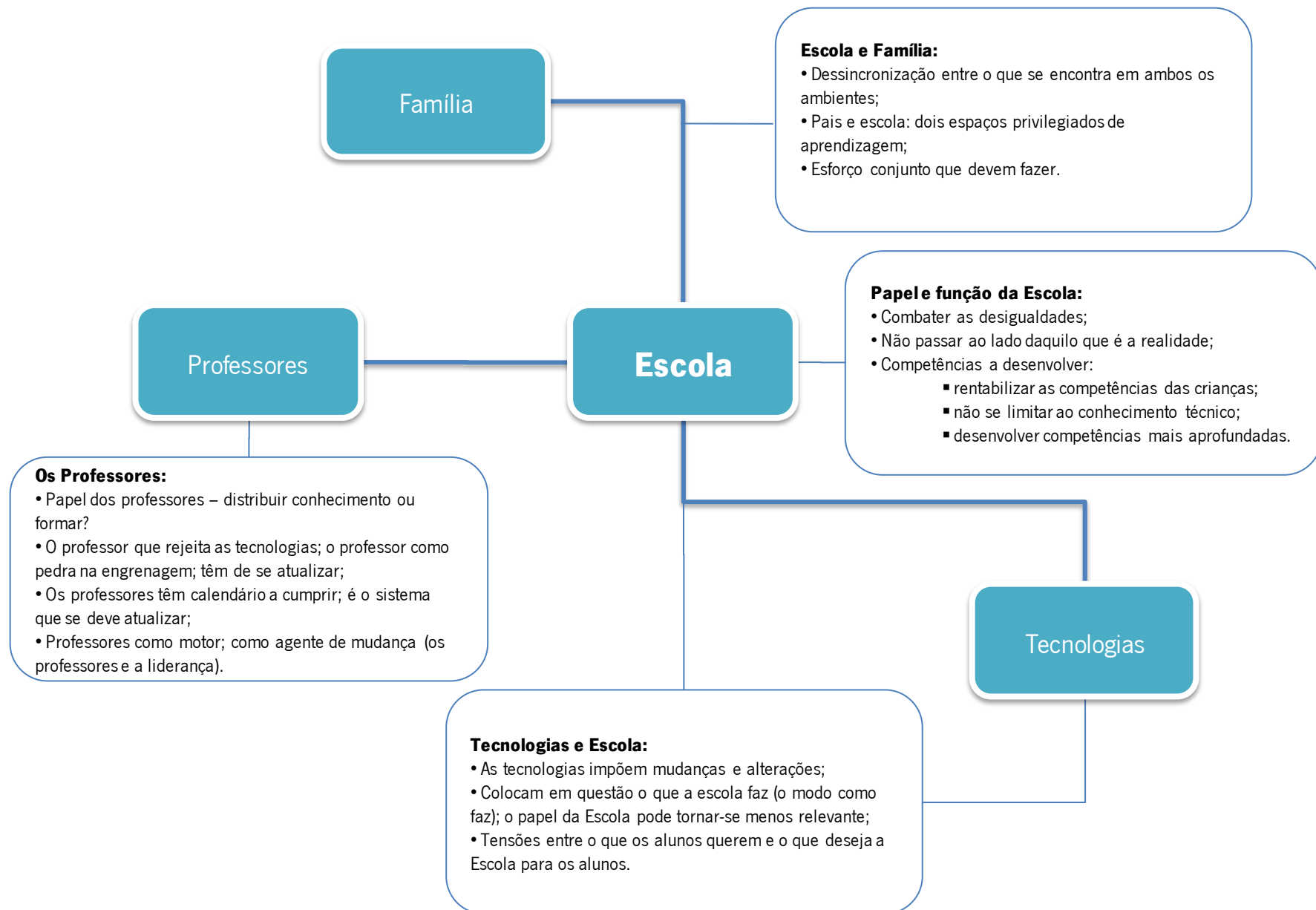


FIGURA 15 – FUNÇÕES E LIGAÇÕES DA ESCOLA

A Figura 15 dá conta de uma multiplicidade de visões que, nalguns casos, se complementam e, noutros, se contrapõem. Existe uma concordância sobre a função da escola, que é a de “proporcionar um quadro maior de igualdade” (Diogo Vasconcelos). A escola é descrita como “a principal instância de mobilidade social ascendente” (João Trocado da Mata), porque procura chegar a todas as pessoas.

Pede-se, por isso, que não passe ao lado daquilo que é a realidade das crianças e que se procure rentabilizar as competências que as crianças têm, mas que não se fique pelo desenvolvimento de competências técnicas, pois, no caso do computador, não é mais do que uma “ferramenta, como antigamente havia o lápis e a borracha” (Manuel Heitor). A escola será certamente muito útil para o desenvolvimento de competências mais profundas e que necessitam de uma aprendizagem mais estruturada.

As tecnologias, nomeadamente a sua presença, em termos físicos, no espaço escolar, colocam grandes desafios à escola, à forma como se organiza. Por outro lado, aquilo que os alunos aprendem fora da sala de aula pode pôr em questão não só o modo como se ensina, como a própria existência da escola, se lhe for atribuído um papel de pouco relevo aos olhos dos seus utentes, isto é, se “as reais motivações dos jovens são ignoradas pela escola” (Cristina Ponte). E a escola, e os seus atores, aqueles que decidem as matérias, os responsáveis por cada estabelecimento e os seus professores, terão de conseguir gerir e lidar com a tensão entre aquilo que os alunos querem e o que a escola pretende ensinar, ou para que procura formar – se é que existe uma perspetiva clara sobre o que se pretende ensinar. Dificuldade que não é propriamente nova, pois acontecia o mesmo, por exemplo, “quando se utilizava a televisão” (Jorge Saleiro).

A questão das tecnologias na educação coloca ainda outro problema, de ordem mais economicista. “À escola – refere João Correia de Freitas – é-lhe exigida uma capacidade de adaptação e de resposta àquilo que a rodeia, no sentido estruturante, e não forçosamente aos vendilhões do templo”. Ou seja, ter as tecnologias presentes na escola não passa necessariamente por uma estratégia de dotação instrumental. A mudança pode ser na forma de encarar o processo de ensino e de levar os professores a fazer uma reflexão que permita novas abordagens.

E como veem, os entrevistados, o papel que o professor tem desempenhado, ou que deveria assumir?

Os professores são descritos por João Trocado da Mata como “responsáveis pela distribuição do conhecimento na nossa sociedade”, ideia que Bruno Dias não parece aceitar, sublinhando que a aprendizagem “não é apenas uma transmissão unilateral de informação pura e dura”. A figura do professor aparece como elemento chave de todo o processo ligado ao ensino e à aprendizagem, sendo responsabilizado ora pelo sucesso, ora apontado como parte causadora do problema. É o que diz Joaquim Barradas: “o professor pode ser o dinamizador, como pode ser um atenuador da tendência e do fluxo de inovação que pode ser gerada”.

Nas respostas dos entrevistados, os professores são, então, aquilatados como motor e, simultaneamente como pedra na engrenagem; por um lado, diz-se que são agentes de

mudança, por outro lado, com necessidade de se modernizarem; são descritos como líderes e gestores, logo com autonomia para liderarem, mas, ao mesmo tempo, têm um programa a cumprir e é o sistema que se deve atualizar, o que limita a sua ação e criatividade.

E a barreira não está na utilização ou não das tecnologias. Tem já a ver com a apropriação dos meios digitais e o que daí resulta em termos de formas de ensinar. Adelaide Franco refere que “os professores, muitos deles, utilizam as tecnologias para fazer o mesmo que faziam há uns anos atrás”, mas na visão de António Dias Figueiredo, “há professores que já estão a fazer no terreno trabalhos espantosos”. Certo é que as mudanças que as tecnologias têm provocado no ecossistema escolar – seja por via daquilo que é o capital que alguns alunos levam para a escola, seja pela chegada de ferramentas tecnológicas às salas de aula – deixa a figura do docente em cheque e convoca -o para um papel ainda mais ativo, “o que exige é muitas mais competências ao professor”, conclui Manuel Heitor.

A articulação entre a escola e a família é um ponto relevante, primeiro porque são dois espaços por excelência para a formação. Carlos Zorrinho apresenta um ponto crítico, que é uma dessincronização entre aquilo que as crianças encontram na escola e nos seus ambientes familiares:

---

Um [risco] é o das crianças que têm em casa o acesso a todas as tecnologias e a todos os recursos e na escola não, e sentem-se desmotivados, porque acham que é um atraso de vida. E, em contrapartida, é o caso das outras crianças que têm um ambiente razoável, cada vez melhor, nas escolas e, depois, chegam a casa e não têm nenhum contexto similar. Essa dessincronia é bastante crítica. *(Carlos Zorrinho)*

---

Esta visão pressupõe uma atuação ao nível da escola e no seio das próprias famílias, o que legitima as ações promovidas pelo PTE.

Para além desta diferença, escola e família nem sempre colaboram, “os pais passam a responsabilidade para a escola e depois, noutros casos, a escola passa a responsabilidade para os pais” (Rita Espanha), sendo óbvio que o esforço deveria ser feito em conjunto e em colaboração. Percebe-se que nem sempre a escola tenha disponibilidade para dar a resposta pretendida, até porque “é solicitada para 50 missões, educar para a prevenção, para a sinistralidade rodoviária, para a saúde, para a sexualidade...” (Eduardo Jorge Madureira), e também porque a complexidade é elevada. Resta saber que estratégias de atuação propõem os entrevistados, assunto que será retomado mais à frente.

Para terminar, é importante sublinhar uma ideia de escola deixada por Manuel Heitor, na altura Secretário de Estado do MCTES:

---

No meio do deserto Sara, pode-se pôr uma sala cheia de computadores e de quadros interativos, mas aquilo não é uma escola. Uma escola vive de todo o contexto social e humano, em redor disso, da interação entre as famílias, os alunos, os professores. Isso é que é a escola. Por isso, a componente não codificável e que vai para além do hardware é crítica. *(Manuel Heitor)*

---

### *Família*

E do lado das famílias, como veem os participantes deste estudo o seu papel enquanto agentes formadores dos seus educandos para criarem uma relação crítica com as tecnologias?

Secundino Correia começa por discutir a ideia de família, que lhe parece atualmente “difusa”, onde cabem diferentes conceitos e entendimentos. As tecnologias podem contribuir para alterações no ambiente familiar e releva, ao mesmo tempo, a importância, a importância de haver um projeto em cada casa. A presença de computadores, internet, telemóvel, consolas implica que haja regras e que elas sejam percebíveis por todos os seus membros.

Vários entrevistados consideram a família um fator determinante para um uso de qualidade das tecnologias, sendo por isso marcante este contexto, o que de resto já acontecia com outros casos. Ter livros em casa, frequentar determinados ambientes culturalmente estimulantes sempre foi uma forma de proporcionar outros horizontes às crianças. O que marca alguma diferença é a possibilidade de serem os filhos, ou os netos, a ajudarem pais e avós no acesso ao computador e à internet. Pode ser por esta via, dos filhos, que o progresso chega a casa, aparecendo as crianças como elemento indutor ou contaminador – como tem acontecido já noutras áreas (António Dias Figueiredo).

As dificuldades que a família enfrenta são diversas. Em primeiro lugar, essa falta de capacidade para ajudar os filhos, o que indica uma necessidade de “alfabetização de adultos, no fundo, criar aqui mecanismos, também, que possam ajudar as famílias a perceber o que é que está em jogo, o que é que está a acontecer” (Secundino Correia). O ritmo de vida não ajuda a que haja tempo e disponibilidade para fazer um acompanhamento que seria requerido, daí a importância de existirem outras instituições que possam auxiliar as famílias nesta tarefa (Maria Emilia Brederode dos Santos). Os filhos precisam de ajuda, mas nem sempre os pais têm, então, essa disponibilidade, ou estão aptos para o fazerem.

Por outro lado, o esforço das famílias reflete-se na preocupação dos pais em dar as ferramentas às crianças, suportando despesas com a aquisição de computador e o acesso à internet. Se tivermos em conta que “o rendimento por pessoa não subiu para acomodar isto, nem para acomodar a compra de um computador, que é um objeto que não existia”, isso indicia uma valorização destes instrumentos enquanto objetos relevantes para a formação das crianças. Não significa que as famílias se devem demitir da sua função de acompanhar as crianças, achando que é suficiente proporcionar o acesso a esses equipamentos (Vitor Tomé).

As estratégias sugeridas procuram dar soluções aos problemas elencados e passam pela formação de adultos, para colmatar eventuais faltas de segurança no apoio às crianças. Sobretudo, impõe-se que os pais não desistam do seu papel – refere Brederode dos Santos –, porventura contaminados pelo seguinte pensamento: “eles [filhos] é que sabem disso, pronto; é lá com eles...”. Os pais devem ter (sentir que têm) a autoridade para mediar sem serem muito dirigistas, pois a família é vista como o primeiro espaço por excelência para compreender o exercício da liberdade. Neste sentido, afirma Cristina Ponte que “é a maneira como [a criança] cresce no seio de uma família e tem espaço para exprimir, é solicitada a exprimir a sua opinião, há alguma negociação, alguma conversa” que vai estimular “um sentido de si, um sentido de

identidade pessoal” que vai determinar comportamentos e apropriações e a própria relação que estabelece com os meios digitais.

Os papéis que os filhos assumem podem ser relevantes, nomeadamente os mais velhos, por via da proximidade e uma certa autoridade tecnológica que podem exercer sobre os mais novos e prestar auxílio, tanto do ponto de vista técnico, como no sentido de compreender eventuais problemas que possam assobrar os irmãos mais novos.

O Quadro 12 apresenta um apanhado da relação entre família e os media digitais, nomeadamente o seu papel, as dificuldades que enfrentam e que estratégias podem ser seguidas.

Família e TIC		
Papel da família	Dificuldades	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir um projeto;</li> <li>• Lugar por excelência de formação e determinante para um uso de qualidade;</li> <li>• Ruturas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Filhos como elemento indutor ou contaminador;</li> <li>○ Netos sabem mais do que os avós;</li> <li>○ Filhos mais velhos ajudam irmãos mais novos.</li> </ul> </li> <li>• O capital da família é marcante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filhos precisam de ajuda, mas pais não conseguem dá-la;</li> <li>• A família necessita de formação;</li> <li>• As famílias têm menos tempo e precisam de outras instituições;</li> <li>• Esforço orçamental: preocupação de os pais darem ferramentas às crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pais não devem desistir, ou demitir-se, do seu papel;</li> <li>• Regular e mediar num espírito de exercício de liberdade.</li> <li>• Haver tempo para acompanhar os filhos;</li> <li>• A família como primeiro espaço de aprendizagem da liberdade.</li> </ul>

QUADRO 12 – RELAÇÃO FAMÍLIA - TIC

Uma ideia inovadora é lançada por António Dias Figueiredo. Este académico não concorda com a perspetiva de os pais não saberem ou não conseguirem auxiliar os filhos, ou de os professores não acompanharem os seus alunos. Citando a obra *Le Maître Ignorant*, do sociólogo francês Jacques Rancière, apresenta e comunga da visão otimista aí apresentada, onde se defende que “os ignorantes podem ensinar aos outros, um mestre pode ser ignorante e, no entanto, os alunos aprenderem com ele”. Considera Roberto Carneiro que “é preciso que haja educadores, pais, professores, que conheçam as tecnologias, possam falar sobre elas e tenham a autoridade de impor rega”, mas essa autoridade não pode ser perdida pelo simples facto de se tratar de tecnologias, um assunto em que, supostamente, as crianças são especialistas maiores, aparecem num patamar de conhecimento mais elevado relativamente aos seus educadores. A troca de funções entre ensinar e aprender poderá confirmar-se como uma oportunidade interessante para o exercício de uma mediação negociada e para capacitar as crianças por via da responsabilidade, como refere Cristina Ponte.

### Políticas

O objetivo deste ponto pretende questionar qual a importância e o papel das políticas públicas – e dos seus executores – no que toca às tecnologias. O quadro seguinte apresenta uma síntese das respostas, com a visão global dos entrevistados.

Importância	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Função fundamental e essencial para a vida das pessoas;</li> <li>• Papel de estimular iniciativas e de apontar caminhos;</li> <li>• Possibilidade de inovar em larga escala;</li> <li>• Trabalho relevante desenvolvido nesta área em Portugal nos últimos anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrutínio e exigência cada vez maior;</li> <li>• Ciclos curtos: urgência vs. reflexão;</li> <li>• Forte carga ideológica subjacente, com lógicas e agendas político-partidárias com vista a uma reeleição;</li> <li>• Distância entre aquilo que é politicamente correto e o que é a realidade.</li> </ul>

QUADRO 13 – IMPORTÂNCIA E CONSTRANGIMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas são consideradas “absolutamente fundamentais” (Carlos Patrão), pois cabe aos decisores políticos “a responsabilidade de criarem incentivos, de criar linhas, de criar sinergias, de criar visões” (Fernando Costa), de “serem estimuladores e promotores de iniciativas” (Adelaide Franco). De acordo com Carlos Zorrinho, as políticas são ainda importantes porque “contaminam, devem mobilizar líderes (...) e, depois, esses líderes devem fazer a outra parte da contaminação”.

Mas a política é cada vez mais exigente, “do ponto de vista do conhecimento e da exigência técnica e da discussão que acaba por ser muito técnica, sendo extraídos argumentos políticos”, refere João Tiago da Silveira. Para além disso, considera este membro do Partido Socialista e antigo Secretário de Estado que “os ciclos são cada vez mais curtos e a política tem de acompanhar violentamente esses ciclos”. Já para Roberto Carneiro, a política deveria ser “o ato de refletir, é o ato de pensar e encontrar a melhor solução para a sociedade”, o que não se coaduna com a exigência de ação imediata. Afirma o anterior Ministro da Educação que a sociedade se destrói “nesta ideologia da urgência, nesta fugacidade a que os políticos não querem, não podem fugir”. Defende João Tiago da Silveira que isto exige “cada vez mais ação e uma enorme capacidade inventiva para conseguir dar o passo seguinte”, o que leva Vasco Trigo a considerar que “os poderes públicos têm de ter essa ação e de ter coragem, serem arrojados”.

Ao mesmo tempo – alerta João Correia de Freitas – “haverá interesses políticos evidentes no bom sentido, uma visão de desenvolvimento da sociedade, mas também tem, naturalmente, uma componente propagandística forte”. No que respeita concretamente às tecnologias, desde logo a aposta no discurso da igualdade de oportunidades “tem o seu carácter ideológico” (Rita Espanha). Os governos veem-se obrigados a fazer um “discurso daquilo que é politicamente correto comunicar e aquilo que é fácil de entender e assimilável (...), que é diferente da realidade” (Rui Pacheco). Continua Rui Pacheco: “o discurso é: ‘colocando-se um computador



nas mãos das crianças está-se a dar um salto'. Em escalas diferentes, isso pode ser, de alguma maneira, verdade, ou pode corresponder a coisíssima nenhuma".

Os governos têm uma duração de quatro anos e "tem de haver resultados a vários níveis, e é muito mais fácil iludir coisas mensuráveis do que coisas que não se conseguem medir", refere Vítor Tomé, que considera ser "muito mais fácil encher as escolas de tecnologias e encher a sociedade de tecnologia, (...) pelo menos as pessoas ficam com a sensação de que têm o poder." Jaime Quesado crê que a aposta nas políticas públicas na sociedade da informação e do conhecimento ao longo dos últimos 10 anos tem, apesar de tudo, tentado fazer um compromisso entre aquilo que são as suas três frentes de ataque, uma gestão do ponto de vista ideológico, o conceito de tecnologia e a ligação à realidade<sup>61</sup>.

Defendendo Diogo Vasconcelos que "o estado é parte da solução", este impulsor da UMIC e de vários projetos de utilização das tecnologias acreditam que "a política é a possibilidade de se inovar numa larga escala", resumindo desta forma o papel que as políticas públicas podem ter na sociedade e na implementação das tecnologias.

### **Comunidade**

As pessoas entrevistadas que se referem a outras entidades – não foram muitas – concordam com a seguinte ideia: "a comunidade tem um papel importante naquilo que é a evolução de uma criança" (Nuno Araújo). Nesta ideia de comunidade incluem-se "organizações não-governamentais, organizações sem fins lucrativos, organizações temáticas, ou de jovens ou de seniores, ou de temáticas sobre o ambiente, sobre os direitos do homem" (M.E. Brederode dos Santos) e também "as autarquias" (A. A.Carvalho) e as "bibliotecas" (Cristina Ponte). Para além destes, há pessoas que funcionam como referências para toda a sociedade através das "suas entrevistas, nas suas histórias de vida, são pessoas que, normalmente, dizem que acedem à informação, que fizeram formação e que foi muito importante, que têm blogues, que participam digitalmente e que são digitalmente literatos" (Carlos Zorrinho).

Por outro lado, surgem lamentos pela falta de consciência que a sociedade tem relativamente àquilo que deveria ser o seu papel. Refere Tito de Moraes que "a sociedade, em geral, diz que a

---

<sup>61</sup> "Primeiro, uma certa gestão adequada do ponto de vista ideológico, ou seja, tentar perceber que a sociedade de informação é, de facto, um chapéu fundamental do ponto de vista de parâmetro, de evolução da própria sociedade, e, portanto, que a evolução da sociedade portuguesa esteve muito acompanhada a esta abertura aos novos instrumentos das tecnologias e há, aqui, uma preocupação clara em fazer disto um instrumento de desenvolvimento, mostrar às pessoas que o domínio adequado dos instrumentos das tecnologias é um fator de desenvolvimento. Segundo, o próprio domínio do conceito de tecnologia, vai havendo a preocupação das próprias agências públicas nos investimentos que estão a ser feitos, nomeadamente no iGov, isso é muito visível, que haja de facto a capacidade de aproveitar estes instrumentos e de os dotar de formação adequada em alguns projetos relevantes, como o Portal do Cidadão, Loja do Cidadão. Toda a componente que foi feita na área das compras eletrónicas, são investimentos muito fortes onde efetivamente houve uma preocupação de demonstrar algum *know-how*. E, finalmente, diria que do ponto de vista de ligação depois à realidade, ou seja, fazer com que estes impactos que existem do ponto de vista dos efeitos que são feitos serem apreendidos pela sociedade civil. (Jaime Quesado)

responsabilidade é dos pais, mas, na realidade faz pouco para ajudar os pais”. Já Vítor Tomé desejava que “as pessoas estivessem mais atentas àquilo que se passa”. Deste modo, a comunidade “perceberia por que é necessário desenvolver uma educação para os media”. O responsável pelo projeto Público na Escola é da opinião de que os media têm também responsabilidade nestas matérias, pois “a educação para os media devia ser também tarefa dos próprios media, (...) devia ser uma tarefa básica, por exemplo, da televisão pública fazer esse trabalho de educação para os media” (Eduardo Jorge Madureira). Aquilo que era denominado como “Escola Paralela, a propósito dos media” (MEBS) continua a fazer sentido para ajudar na construção e formação das crianças e dos jovens. António Dias Figueiredo acredita que “os atuais media permitem-lhes isso”, se a escola e a família não deram o contributo que seria esperado.

## 2.5. Condicionantes, assimetrias e estratégias de desenvolvimento

As condicionantes e dificuldades já foram sendo assinaladas, pretendendo-se agora apresentar sumariamente as principais assimetrias no acesso aos meios digitais e, simultaneamente, descrever um conjunto de estratégias orientadoras para combater os problemas apontados. São condicionantes e soluções referidas pelos participantes nesta investigação.

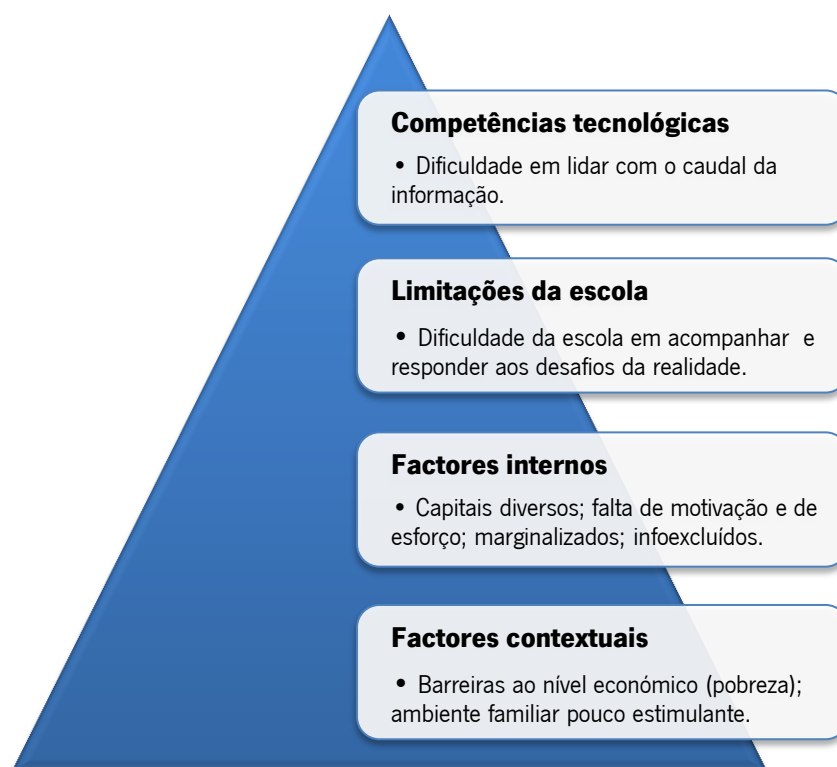


FIGURA 16 – REPRESENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS DESIGUALDADES

Como se pode ver na representação da figura anterior, existem problemas de base que são determinantes para a relação com as tecnologias. Dentro dos fatores contextuais, onde se inclui

o meio onde crescem as crianças, a barreira económica é muitas vezes mencionada, ainda que José Dias Coelho considere que não é tão determinante como já foi antes. Apesar disso, são vários os entrevistados que se referem à pobreza. São os casos de Carlos Patrão, Cristina Ponte, Pedro Calado e Rui Dinis e ainda de Diogo Vasconcelos, que descreve o problema da seguinte forma:

Metade da população portuguesa não tem acesso à internet. Esse não acesso verifica-se, sobretudo, nas zonas rurais, nas pessoas com menos qualificação, nas pessoas com menos capacidade económica. Isso significa que há uma parte da população em que há uma forte pobreza infantil. A pobreza infantil é a forma mais negativa de pobreza, porque tem um impacto que se propaga pela vida. *(Diogo Vasconcelos)*

---

A esta pobreza, que limita pelo menos o acesso às tecnologias, junta-se o capital familiar, nem sempre o mais estimulante, e que melhor resposta deveria dar às necessidades de acompanhamento das crianças. Isso desemboca numa série de limitações, levando a que as crianças cheguem à escola com “capitais diversos” (João Trocado da Mata). Para além disso, há ainda “segmentos da população que são marginalizados, tendencialmente excluídos, ou pura e simplesmente já não estão no ensino formal” (Graça Simões). Neste caso, a escola não conseguirá assumir o seu papel equalizador, como atrás se referiu.

Carlos Zorrinho admite a existência de um “certo deslumbramento tecnológico e que todos acedem e, na verdade, por detrás da capa, há muitos vales de exclusão”. No fundo, pode-se falar de um mito “com uma ideologia por detrás” – destaca Rui Pacheco – que não só oculta franjas da sociedade que não têm possibilidade de acesso como também parece ignorar que “a disponibilidade do recurso, só por si, não garante a acessibilidade da pessoa” (Pedro Calado e Rui Dinis). Haverá ainda uma franja da população que ficará de fora por não se sentir atraída, ou por não ser capaz de se motivar para tirar partido dos meios digitais.

Para além disso, a própria escola e os professores têm dificuldade em adaptarem-se “tão rapidamente às mudanças muito céleres que acontecem” (José Vítor Pedroso), o que leva o representante do CDS-PP a considerar que um certo “histerismo à volta das novas tecnologias” encobre o uso limitado que é dado a esses computadores nas salas de aulas, de acordo ainda com Michael Seufert.

Acresce outro nível de dificuldade, potencialmente criador de desigualdades nos proveitos dos meios digitais, que é a falta de competência, nomeadamente na forma como se lida com a informação. De acordo com o primeiro coordenador do PTE, como “os alunos chegam com capitais diversos às escolas, as escolas garantem condições de acesso”, mas depois será necessário outro tipo de acompanhamento. João Trocado da Mata considera que estamos perante uma situação problemática se não houver “aqui um trabalho dos professores na mediação do acesso ao conhecimento, na identificação das fontes, na crítica das fontes, na inculcação de competência nos alunos que permitam aceder a aplicações de qualidade, a saberem interpretar, a participarem”. Manuel Heitor alerta para “um discurso recorrente” que considera haver, que é pensar-se que os alunos já sabem pesquisar. Questiona-se o antigo Secretário de Estado do MCTES:

Mas sabem o quê? Surfar na *web*. Mas sabem verdadeiramente criar questões, sabem ler vários textos e depois criar um seu, criativo, que não seja uma mera cópia daquilo que veem na *web*? Isso tem de se aprender, não nasce com as pessoas, e não é pelo facto de ser nativo digital. Só se aprende, fazendo. E nós sabemos que em todas as sociedades só alguns é que aprendem. Por exemplo, o sistema de educação é um grande sistema de seleção natural. (...) Não queremos que todos venham a ser investigadores especializados. (Manuel Heitor)

---

Que fórmulas são apontadas para o combate destes problemas? Que estratégias consideram os entrevistados que devem ser seguidas?

Os problemas são estruturais e de base e, para esses, não há receitas miraculosas e de efeito rápido. São necessárias grandes opções que refletem uma ideia de sociedade ou, então, pequenas estratégias que podem ser implementadas de forma mais contextual ou episódica. Mas é certo que atuar apenas no topo do icebergue – trabalhando questões estritamente tecnológicas – pode servir para se olvidar a parte escondida e que sustenta toda a massa glaciária.

Algumas propostas revelam essa preocupação, sugerindo os entrevistados estratégias como aumentar a cultura das pessoas, incentivar a vivência e a partilha em comunidade, apostar na malha relacional, dotar os indivíduos da capacidade de exercerem o seu papel de cidadãos ou qualificar o ambiente escolar são sugestões genéricas e difíceis de implementar num curto período de tempo. Outras sugestões mais concretas passam pela criação de dinâmicas de intervenção junto de população mais necessitada, como é caso do Projeto Escolhas. Passa também pela alfabetização de adultos e pela “contaminação da sociedade criando referências” (Carlos Zorrinho) que despertem o interesse nas pessoas pelas tecnologias e por aquilo que estas proporcionam e potenciam.

Destacam-se ainda três estratégias apontadas como relevantes: o desenvolvimento da literacia dos media, a inovação e a liderança.

**Literacia dos media** – Uma estratégia sugerida é a implementação de literacia dos media. Apesar de não serem tão explícitas como em Rita Espanha, Vítor Reia-Baptista ou Vítor Tomé, várias propostas de alguns entrevistados vão ao encontro daquilo que são as estratégias da literacia ou educação para os media. A formação para o uso das tecnologias, tanto de crianças como de adultos, e a capacitação para o fazer de forma crítica, responsável e segura (Cristina Ponte) são exemplo disso. Eduardo Jorge Madureira apresenta uma proposta que passa pela utilização da educação para os media como “o *pivot*” para a aprendizagem de saberes de áreas diferentes, o que exigiria preparação específica aos professores.

**Inovação** – A inovação é um caminho apontado pelos entrevistados. Exemplo disso é o próprio Plano Tecnológico, uma agenda de inovação, uma aposta neste sentido (ainda que Pedro Duarte considere que a lógica de funcionamento do setor público não estimula a inovação). Como

assinala Roberto Carneiro, esta aposta na inovação é antes de mais uma estratégia europeia que tem vindo a ser seguida desde o início do novo século. É a forma encontrada de fazer frente a problemas económicos<sup>62</sup> e de marcar a diferença pela inovação face a outras economias, cuja força se encontra no seu potencial industrial. A inovação é também uma saída para países de pequena dimensão, como é Portugal, poderem assumir alguma posição de liderança no âmbito da União Europeia (João Tiago da Silveira).

Relativamente às tecnologias, inovar é mais do que uma aposta no equipamento. “Para se inovar não basta tecnologia” – afirma Diogo Vasconcelos, que introduz a ideia de ‘inovação social’. Isso significa que a “tecnologia é uma componente, mas apenas uma componente, a que é preciso aliar inovação tecnológica com inovação social, ou seja, como se criam – este é o grande desafio – novas respostas às questões que hoje se põem”.

Relativamente ao modo como se pode ativar este processo, de acordo com Fernando Costa, se as políticas de inovação não são participadas não há mudança, pois não são plenamente entendidas como suas pelos participantes. Observa este académico que a lógica que tem prevalecido é demasiado diretiva, estando “a mudança e a inovação a ser decidida superiormente e os outros obedecem”. Normalmente, “as inovações de carácter incremental” – na expressão de Dias Figueiredo – tendem a ser absorvidas por um ambiente conservador que as rodeia. Os projetos inovadores podem ter efeitos locais impressionantes, mas António Dias Figueiredo considera que se tem tentado “fazer inovação incremental e a inovação incremental, normalmente, não subsiste, provoca alterações durante um ano ou dois, extraordinárias, mas depois, não fica”.

A tecnologia é, por isso, importante, mas não é a única resposta, a aposta deve passar por um “movimento social de apropriação das tecnologias de informação, enquanto instrumento de inovação do trabalho na escola” (João Correia de Freitas).

Temos um discurso que se apoia na inovação como forma de resolver um conjunto de problemas, sociais, económicos, educativos. Questões estruturais, portanto. Trata-se de um discurso nacional, de que é exemplo o PT, mas que encontra ecos em estratégias europeias. É uma expressão que perpassa em muitas das ideias defendidas pelos entrevistados, a propósito de temas diversos, e que indicia, porventura, ser já de um efeito da valorização desta ideia nas estratégias mencionadas.

**Liderança** – Como se viu, por meio da inovação pretende-se alcançar uma posição de ‘liderança’, por exemplo ao nível de competição entre países. Esta palavra assume um interessante destaque no discurso de diversos entrevistados, entendido como aspeto crítico em todo o processo de inovação e, portanto, de mudança. E isso acontece nomeadamente na

---

<sup>62</sup> Este mesmo aspeto económico torna-se, por vezes, inibidor para a inovação se esta não apresentar viabilidade económica, como relata Vítor Reia-Baptista, a propósito de um projeto que não mereceu o apoio da sua universidade.

escola, pois esta “não muda se não tiver lideranças fortes” (Roberto Carneiro). Esta ideia aplica-se ao processo de transformação movido pelas tecnologias:

Essas lideranças é que podem pegar na tecnologia e utilizá-la como uma grande alavanca de mudança. Se a liderança for fraca, a tecnologia estará lá, para o pior ou o melhor, independentemente das lideranças. Formar boas lideranças, conscientes do papel que a tecnologia pode ter. *(Roberto Carneiro)*

---

A presença de tecnologia na sala de aula não permite tirar ilações para lá desse facto, para lá disso está “a liderança nos processos de mudança” – refere Joaquim Barradas. Também para António Dias Figueiredo, muito de positivo do que tem sido feito no âmbito das mais recentes políticas tecnológicas deve-se “a algumas lideranças construídas por professores”. Adelaide Franco, por seu turno, apresenta o trabalho realizado pela Microsoft na sua ligação às políticas do governo como uma manifestação de liderança, ou seja, de “iniciativa”. Para Secundino Correia, o problema de liderança é ainda mais amplo, lamentando que se possa pensar nos professores como transmissores de conhecimento, ou de currículos, ou de manuais, “esquecendo-se que a sua função principal é de liderar um grupo que lhe foi confiado para com eles traçarem destinos e criarem futuros”.

Na escola, a liderança é fator fulcral para que as tecnologias assumam protagonismo na forma como se organiza não só a aprendizagem como toda a vida escolar. No entender de João Trocado da Mata, a escola deve funcionar como um organização onde é fundamental haver liderança, “a questão mais importante é a liderança”.

Apesar de nuances no entendimento do termo e da sua operacionalização – Secundino Correio entende-o também como processo despoletador da motivação dos próprios alunos para a aprendizagem –, a liderança é vista como um fator chave em todo o processo de implementação dos media digitais. Nas palavras dos vários entrevistados que explicitamente referiram esta questão, as escolas e os professores são chamados a exercerem o seu papel de líderes, condição *sine qua non* para que qualquer estratégia ou programa possa ter efeitos na prática.

## 2. Políticas e Sociedade da Informação

### 3.1. Influência europeia

No domínio da Sociedade da Informação, a influência europeia tem exercido um papel decisivo. Explica Roberto Carneiro que, desde o grupo Bangemann, se conseguiu agendar nos media este assunto, tendo-se criado uma direção geral para a Sociedade de Informação na Comissão Europeia, com um Conselho para a Sociedade de Informação nos Programas Quadros de Investigação. “Volumes enormes foram para esta área, criou-se uma agenda política em cima de uma moda, de uma agenda mediática” (Roberto Carneiro). Já em 2000, a reunião que ficou conhecida como Estratégia ou Agenda de Lisboa tem funcionado “um pouco [como] o referencial

disto tudo, ou seja, claramente a aposta que o governo português e outros da Europa têm nestas áreas tem muito a ver com a Estratégia de Lisboa” (Jaime Quesado).

Tal como as demais nações, Portugal<sup>63</sup>, para além do mais como pequeno país periférico, “não pôde fugir a isso; ainda bem que não fugiu” – entende Roberto Carneiro, que compara esta mudança a uma 2ª revolução industrial, embora demonstre as suas “desconfianças dos Magalhães, do e.escola...”.

Esta influência europeia é proveitosa para Portugal, também na perspetiva de Pedro Duarte, o que acaba por condicionar “um conjunto de políticas públicas que, evidentemente, visam incentivar este tipo de opção por uma determinada economia do conhecimento”. Não se pode pensar que, com isto, Portugal e os seus decisores funcionem como marionetas, manipulados por orientações europeias, a crer nas palavras de membros do governo na altura em que eram entrevistados, João Tiago da Silveira e Carlos Zorrinho, que refere o seguinte:

A coordenação de políticas entre os 27 países da União Europeia é algo positivo, não é uma questão de marionetas. Temos todos a ganhar se tivermos coordenação de políticas entre nós e, sobretudo, se os países – e Portugal nesse caso é um bom exemplo – não se limitarem a ser marionetas das políticas que se fazem em Bruxelas, mas se forem, numa primeira fase, protagonistas na elaboração das políticas e, depois, também serem parte daqueles que as aplicam, que é o que nós fazemos. *(Carlos Zorrinho)*

O país pode ser inovador neste campo, como se comprova pelas palavras de João Trocado da Mata, segundo o qual temos “a Europa toda a olhar para o PTE, o mundo, se quiser”, com “uma quantidade de países que vem a Portugal ver como é que está ser feita esta experiência”.

Esta margem de criatividade fica visível na mudança de ciclos políticos, que podem ter sensibilidades diferentes. Aliás, é sempre difícil saber o que vai acontecer a seguir, “porque isto não é imune aos ciclos políticos” (José Dias Coelho).

Se a Estratégia de Lisboa acaba por “criar condições no país para que algumas coisas avancem”, na perspetiva de entrevistados como José Dias Coelho, Bruno Dias apresenta uma convicção diferente. Para este membro do Partido Comunista, a Estratégia de Lisboa não é mais do que um “manto diáfano da modernização tecnológica e da nova sociedade de informação, que torna tudo sempre muito mais atrativo e muito mais ofuscante”, à luz da qual se têm

---

<sup>63</sup> “Desde essa altura, Portugal teve um pacote financeiro muito forte nestas áreas, nomeadamente através do, então, Programa Operacional da Economia, depois passou a ser o ainda atual PRIME [Programa de Incentivos à Modernização], o Programa da Modernização das Empresas, o POEI, que é o Programa da Ciência, e o POSI, depois POSC. Houve, de facto, uma materialização desse interesse que foi dado a essa componente da Estratégia de Lisboa através de pacotes financeiros muito avultados, seja na componente da área tecnológica, seja na componente empresarial, seja na componente da ciência, seja na componente da Sociedade da Informação. Depois, houve uma revisão da Estratégia de Lisboa em 2004 e, mesmo aí, houve uma preocupação de acompanhar essa matéria. Todos os programas foram alterados, em nome, e, em dotação, foram reforçados. O PROE passou a ser o ainda PRIME, o POCTI passou a ser POEI, o POSI passou a ser POSC e, portanto, estes quatro anos passaram a ser tempos onde houve pacotes financeiros muito fortes nessa área. O QREN começou há ano e meio, dois anos, como sabe. É mais centralizado, mas, mesmo aqui, há uma aposta muito grande nessas áreas, através do COMPETE e das próprias intervenções regionais.” (Jaime Quesado)

desenvolvido políticas públicas no país que não correspondem “a uma estratégia coerente, integrada e articulada, de facto, para o desenvolvimento tecnológico nacional”.

Concordando ou não com o seu teor, a Estratégia de Lisboa foi repetidamente referida pelos entrevistados, o que contrasta com a omissão a outros documentos da Comissão Europeia que têm vindo a demonstrar preocupações sobre a Literacia ou a Educação para os Media. Praticamente sem menções a um documento como a Diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho de 11/12/2007, que apresenta uma obrigatoriedade para cada um dos países da UE, não aparece como uma preocupação nem dos membros do governo nem dos restantes entrevistados, com poucas exceções. Talvez por aí se possa justificar que não haja “uma articulação entre o nosso Plano Tecnológico e o que a Comissão Europeia está a fazer” (Vitor Tomé).

### 3.2. Ideologia dos discursos em torno da Sociedade da Informação

“Sociedade da Informação” é uma expressão que entrou no léxico dos discursos políticos, académicos, está presente nos media e, por inerência, no quotidiano das pessoas. Que sentidos lhe atribuem os entrevistados, que intenções e propósitos detetam eles na utilização desta terminologia?

Expressões como “chavões que servem para, às vezes, deitar rios de dinheiro por um programa abaixo” (Michael Seufert) ou “uma visão, como se fosse uma panaceia para um conjunto de males [e] justifica um conjunto de ações pontuais tendentes a fomentar a nossa inclusão nessa sociedade” (Vitor Reia-Baptista) revelam alguma desvalorização desta ideia de sociedade da informação. Ou, por outro lado, denunciam a sua utilização abusiva, mais para legitimar um conjunto de ações com fins economicistas, ou político-partidários, do que como um contributo para a capacitação dos cidadãos.

Este conceito de sociedade da informação – recorda João trocado da Mata – não é novo. Há autores a produzir obra desde o final da década de 50<sup>64</sup>. Por outro lado, é difícil contestar que há

---

<sup>64</sup> “No final da década de 50, há autores a produzir obras sobre a Sociedade do Conhecimento, sobre a Sociedade da Informação, sobre a Economia do Conhecimento. Tem, por exemplo, o Peter Drucker, em 58, na era das continuidades, a identificar aquilo que são as grandes tendências da sociedade e a emergência, ou não, de um novo paradigma, e tem um capítulo dedicado à Sociedade da Informação, à Sociedade do Conhecimento. Estamos em 1958, colocando muitos problemas que hoje nós debatemos e discutimos. Em 62, há um economista austríaco, chamado Fritz Machlup, que vai para os Estados Unidos e escreve uma obra, *A Produção e Distribuição do Conhecimento nos EUA*, que também fala da Sociedade da Informação. Muita gente tende a localizar as origens da Sociedade da Informação no início da década de 70, com a obra do Daniel Bell, *A Sociedade Pós-Industrial*, mas é muito anterior. Há um autor, que é o Frank Webster, que escreve um livro sobre as teorias da Sociedade da Informação, que, no fundo, tipifica as várias teorias da sociedade da informação, identificando sempre cinco tipos, de cariz mais economicista, de cariz mais ocupacional centrada nas profissões associadas. Olhando para esses autores e aceitando essa tipificação, percebe-se que é um fenómeno muito anterior, mas que todas essas teorias têm um denominador comum, que é a discussão de se estamos, ou não, perante um novo paradigma, perante uma nova estruturação da atividade social. Ou a partir da distribuição da produção de novo conhecimento e da distribuição desse conhecimento, e daquilo que são os canais mediadores. Outros, centrados nas novas profissões,



diferenças na sociedade em que hoje vivemos, e que isso se deve em muito aos computadores e ao potencial do acesso à informação e ao conhecimento e às fontes, “isto é inegável: é como estar a negar a industrialização quando foi o aparecimento do motor” (Fernando Costa). Não significa que – como diz António Dias Figueiredo – não haja, em torno de todo esse discurso da sociedade da informação, ou do conhecimento, “muita construção social”, com “múltiplos interesses”. Há muitas vezes “um voluntarismo que não é muito refletido” – conclui Eduardo Jorge Madureira.

Decorrente da análise das respostas dos intervenientes nesta investigação, foram encontrados três tópicos organizadores das ideias apresentadas. Em primeiro lugar, a informação como um bem, depois a centralidade das tecnologias e do acesso nas políticas da sociedade da informação (donde se destaca o determinismo tecnológico, a criação de igualdades em oposição ao acentuar das assimetrias e ainda preocupações relacionadas com a proteção). O último ponto centra-se na ideia da sociedade da informação como uma área estratégica, nomeadamente no que à questão económica diz respeito.

#### *A informação como um bem*

Ter acesso à informação é muito positivo e determinante; é fundamental que se passe da informação para o conhecimento; é bom haver informação em abundância (que é diferente de excesso – diz Vasco Trigo). Estas são ideias encontradas e que, por vezes, revelam uma imagem da informação como se de um bem se tratasse. Carlos Zorrinho espera que “este deslumbramento tecnológico em que as pessoas ficam de alguma maneira manietadas” passe e dê lugar a “uma nova era em que a informação seja instrumental e as pessoas passem a dominá-la”. O anterior responsável pelo Plano Tecnológico e pelo Gabinete da Estratégia de Lisboa refere-se ainda à informação associada às tecnologias como “potente criador de cenários e de narrativas”.

É certo que o acesso à informação pode ser considerado uma forma de poder, “porque o poder fica mais distribuído: (...) quando eram a Igreja e os copistas a copiar os livros, só quem tinha acesso àqueles livros é que podia ter acesso àquela informação” (Vasco Trigo), mas centrar-se na relação com a informação como um fim, e o segredo para o bem-estar das pessoas não deixa de ser uma ideia árida de realização pessoal.

#### *Centralidade das tecnologias e do acesso*

Apesar de José Vítor Pedroso salientar que “esta artilharia tecnológica e todo este equipamento, não o temos como um fim”, no pensamento de Roberto Carneiro, as tecnologias “trouxeram um imperativo tecnológico, aquele em que o poder, a potência legitima o ato, (...) tudo é legítimo

---

vão surgindo, mas tem várias teorias para discutir, no fundo, se estamos ou não num novo paradigma e qual foi o novo papel das tecnologias da informação e do computador.” (João Trocado da Mata)

porque temos a potência”. Mesmo o que é analógico, já tem muito de digital. Assim se passa com os jornais, que utilizam uma multiplicidade de aparelhos digitais para obter um jornal impresso – salienta Vítor Reia-Baptista.

A centralidade que as tecnologias assumem em tudo o que gira em torno da sociedade da informação fica mais perceptível no enfoque que é dado ao acesso a esses meios.

Embora alguns considerem que o acesso já não constitui uma prioridade, porque estão criadas as condições necessárias para possuir equipamentos a preços mais baixos ou, então, existem diversos espaços abertos para poder aceder, relembram, no entanto, Pedro Calado e Rui Dinis, que esta é uma questão que ainda lhes suscita preocupação, pois conhecem contextos onde esta não é uma realidade banal.

João Trocado da Mata comunga da ideia de que as condições de acesso ao computador são mais fáceis, o que considera ser “o primeiro patamar de igualdade, [que] é garantir o acesso”. Reforçar a ligação à internet nas escolas traduz-se, por isso, na criação de melhores condições e torna “mais fácil o acesso ao conhecimento”, apesar de deixar um alerta: “tudo isso, se é condição fundamental, não é condição suficiente”.

Para atingir este patamar era necessário agir – seguindo ainda o raciocínio de JTM. Partindo do princípio de que há um sentimento generalizado, na sociedade, sobre o benefício de ter acesso, era necessário passar à ação. “Não vale a pena estar a fazer aquele discurso que é hoje consensual na nossa sociedade, que é as TIC, o uso das TIC, as competências em TIC são fundamentais, para estudar, para trabalhar, para viver neste século e, depois, não dar os passos necessários para o garantir a todos”. Por isso, o acesso tem sido – ou tê-lo-á sido, por exemplo, na conceção do PTE – um objetivo central ou determinante na elaboração e nos objetivos das políticas públicas.

**A criação de igualdades vs. o acentuar das assimetrias** – Se a criação de igualdade é, como se viu, um ponto que norteia “o debate e as políticas para a Sociedade da Informação em Portugal na última década” (João Trocado da Mata), para Bruno Dias, esse fim acaba por não resultar na prática, pois esbarra numa sociedade em que “as desigualdades sociais acabam por ser uma inevitabilidade”. É por isso que este representante do Partido Comunista fala numa “digitalização das desigualdades”. Esta nova sociedade, que alguns referem do conhecimento, e que outros desejam que se transforme numa economia do conhecimento, não apresenta, do ponto de vista das relações laborais, da estrutura económica, das relações sociais, diferenças tão significativas em relação a um modelo e a uma organização social da revolução industrial – seguindo ainda a visão de Bruno Dias. Pelo contrário, Nuno Araújo defende que a “evolução da sociedade de informação tem mesmo a ver com a igualdade de oportunidade e democratização da informação”.

Tal como antes, “havia alunos que não tinham em casa os livros, os dicionários, as enciclopédias; se o estado não tiver algum cuidado, já teremos alguns alunos que, em casa, não têm o computador e acesso à informação”, acautela José Vítor Pedroso. O sentido de igualdade

de oportunidades assenta, portanto, em dar acesso, pelo menos como primeiro passo. Daí a ideia de João Trocado da Mata, de que ao haver nas escolas, por essa altura, um rácio de um computador ligado à internet por cada quatro alunos, quando em 2005 era de 15, 17, foram dados “passos significativos na criação de igualdade de oportunidades”.

**Determinismo tecnológico** – O determinismo tecnológico, ideia apresentada na primeira parte com base em autores como Pinto (2003) e Buckingham (2007a), aparece como um ponto da conversa com dois dos entrevistados, Cristina Ponte e João Trocado da Mata, em que abordam esta questão quase dirimindo argumentos entre si. O então membro do Ministério da Educação refere que, numa aposta nas TIC como aconteceu com a estratégia do governo, “não existe nenhum determinismo tecnológico nesta conceção do PTE” (JTM). Já a investigadora Cristina Ponte pensa o contrário, que “há uma certa tendência para cair num determinismo tecnológico, mesmo quando as pessoas dizem que não caem”, dando até “o caso das políticas públicas em Portugal”.

Para Trocado da Mata, “o que temos em discussão é aquilo que se pode avançar como contraponto ao determinismo”, ou seja, “uma aposta nas TIC e essa aposta nas TIC é mediada e moldado por contextos políticos, sociais...”. Cristina Ponte recorda que as políticas da sociedade da informação que se centram na tecnologia podem contribuir para “aumentar a divisão” e “isso contraria todo aquele determinismo”. Recorda, no entanto, JTM que há 10, há 15 ou há 20 anos atrás, “foi colocada a ênfase nos conteúdos, na formação, na formação avançada e menos na tecnologia”. E questiona-se sobre os efeitos disso, se os professores tinham ou não as tecnologias para as poderem utilizar.

As políticas públicas em Portugal, e nomeadamente o Plano Tecnológico, apresentam um discurso e um suporte que Cristina Ponte crê que seja o seguinte:

‘Nós estamos a fazer este investimento e este investimento vai-se traduzir em conhecimento, vai-se traduzir num *upgrade* do país, até em relação a termos europeus’. Sem dúvida, que se não houver investimento não há equipamento, mas ao fazer isto de uma maneira tão positivista, tão imediatista, não se tem em conta uma série de resistências que se fazem sentir, resistências passivas, resistências mais ativas, falta de condições. (Cristina Ponte)

**Proteção** – A perspetiva da proteção não emerge como preponderante nas respostas das pessoas inquiridas. Ainda assim, não deixa de ser um tópico com algumas alusões. Pedro Duarte alerta para a importância de se criarem competências nas crianças para “para saberem prevenir para determinado tipo de situações” que vão sendo do conhecimento público, atribuindo à escola o papel de suscitar “uma atuação preventiva”. Esse trabalho é um dos eixos da equipa liderada por José Vítor Pedroso, “uma utilização segura destas novas tecnologias, esta é a primeira coisa que é preciso aprender”. Para a escola também é remetido o papel de alertar para consciencializar sobre aspetos relacionados com a privacidade e a segurança (Vasco Trigo).

Quanto ao papel da família, Tito de Moraes deteta uma lacuna enorme, que é a ausência de ajuda para os pais, e até para os professores, para promoverem uma utilização em segurança da internet. A par da “aposta muito grande na divulgação, na facilidade de acesso das tecnologias”, este dinamizador do projeto Miúdos Seguros na Net – e por isso com maior sensibilidade para questões deste teor – lamenta a falta de recursos alocados para a dimensão da segurança.

### *Área estratégia e questão económica*

A sociedade da informação é uma área estratégica de desenvolvimento para o país, área “onde há um verdadeiro pacto nacional” – refere Jaime Quesado. Para este gestor público, o poder público e o contexto político têm sido favoráveis, talvez o problema dos resultados menos conseguidos esteja “intrinsecamente na própria sociedade portuguesa, que não tem muitas vezes capacidade para dar resposta a estes desafios que se colocam”. Reconhece-se que a Estratégia de Lisboa se moveu “muito por razões económicas” (José Vítor Pedroso), e é essa a base que motiva o que se passa a seguir.

A atratividade está muito ligada a questões económicas, que foram sendo já afloradas. Por um lado, procura-se impulsionar a economia, com a criação de novos paradigmas, aumentando o consumo do mercado de tecnologias, o que leva a baixar os preços e permite uma aquisição mais facilitada por parte dos utilizadores.

Mas surgem também muitas críticas direcionadas para este aspeto económico. Bruno Dias refere como ponto negativo a “falta da defesa do aparelho produtivo português pela economia nacional”. Exemplifica Jorge Saleiro com um caso concreto do que se passa na sua escola, onde as empresas que forneciam equipamentos deixaram de fazer negócio de venda, para passarem a ser meros prestadores de apoio aos computadores adquiridos pelos alunos nos programas do PTE. Num sentido contrário, Adelaide Franco acredita que a distribuição massiva de tecnologia abre portas às empresas nacionais de menor dimensão. O mesmo pensa o representante da Cisco, Nuno Guarda, segundo o qual se está a esquecer “a cadeia de valor que é montada desde a produção até ao cliente final”.

Queixa-se do fascínio pelo que é estrangeiro Rui Pacheco, segundo o qual fica melhor aparecer com o parceiro com impacto internacional do que com uma empresa portuguesa que pode fazer igual ou melhor, com custos substancialmente inferiores para o estado. Quem sublinha esta concentração em grandes empresas é Secundino Correia, também ligado ao setor empresarial português de produção de conteúdos educativos, para quem os grandes beneficiários do PTE são essas empresas multinacionais.

A aquisição de grandes quantidades de equipamento tem uma justificação pragmática, trata-se de poupar dinheiro, afiança João Trocado da Mata, que refere haver condições favoráveis para quando se lança um concurso para equipar todas as escolas em vez de ser cada uma a tratar disso. Não se trata de condenar a existência de interesses económicos associados, das várias partes envolvidas. O problema não se colocaria se as operadoras e os fabricantes de tecnologia

estivessem ao serviço das políticas e não as políticas ao serviço dos fabricantes. E Carlos Patrão pensa que é isso que acontece, o segundo caso.

Estas serão algumas das razões que levam Cristina Ponte a considerar que a estratégia portuguesa dos últimos tempos, e concretamente o PTE, terá sido pensada “muito na perspetiva do investimento económico, de um contributo para mudar as estatísticas”. Talvez isso possa explicar – ainda de acordo com a professora da Universidade Nova de Lisboa –, por que motivo “o discurso político é um discurso muito favorável à tecnologia”, mesmo que esteja penalizado um lado mais sistémico e estratégico e, por consequência, a possibilidade de obter outro tipo de resultados mais condizentes com o esforço financeiro realizado por um país com poucos recursos. Mas esta preponderância de fatores económicos está em sintonia com as estratégias europeias, como ficou anteriormente explícito.

### **3.3. Preponderância dos indicadores (rácios) na avaliação das políticas públicas**

A avaliação das políticas públicas, a ponderação dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar são uma etapa fulcral para a criação de novas estratégias. Como acontece essa avaliação? Passa essencialmente por uma demonstração numérica, por um acompanhamento da evolução dos rácios e indicadores. Não sendo uma estratégia estritamente nacional – aliás, o apuramento de indicadores da sociedade da informação destina-se a fazer comparações com os demais países –, os entrevistados foram referindo as limitações deste tipo de estatísticas, e sobretudo o uso que lhes pode ser dado.

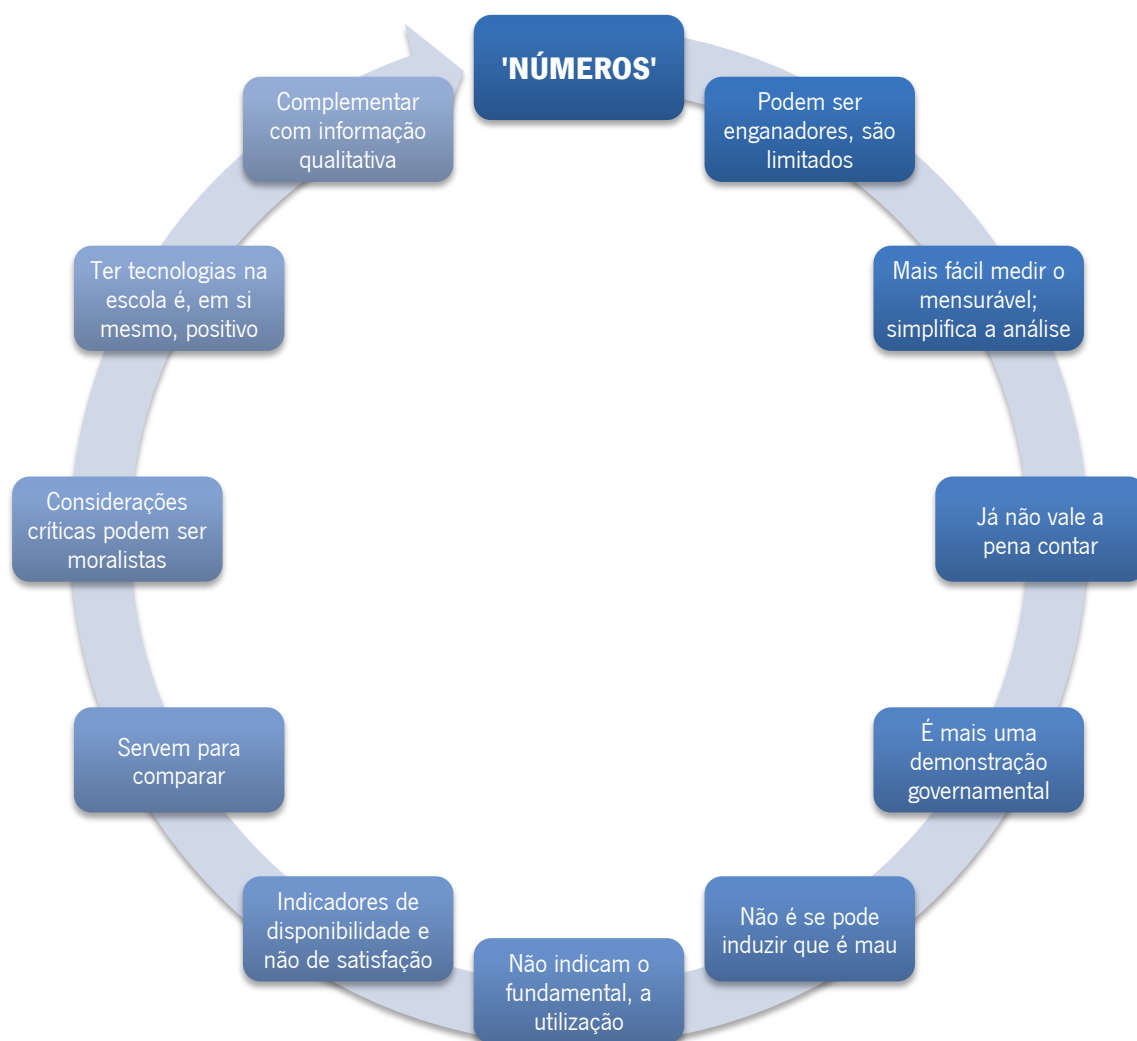


FIGURA 17 – PERSPETIVAS SOBRE OS SENTIDOS DOS NÚMEROS NA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As vozes divergem na leitura que é feita desta preponderância dos números, isto é, dos rácios – como esquematicamente a Figura 17 pretende mostrar.

Colocados perante um cenário em que uma família possui cinco computadores em sua casa, todos com acesso à internet, alguns entrevistados referem que dados como estes são suscetíveis de apresentar leituras enganadoras, porque “é muito limitado, mas também não podemos ser ingénuos, os indicadores não nos dizem tudo, dão-nos alguma informação” (Manuel Heitor). Por outro lado, esses números dizem-nos, “às vezes, aquilo que quisermos ver neles, [...] não é nenhum sintoma de que, porque temos um computador, somos todos fantásticos utilizadores de computadores” (Ria Espanha).

Como esta questão da medida é essencial, por exemplo para poder fazer um exercício de comparação com anos anteriores<sup>65</sup> e com outros países, e porque é preciso fazer a mediação de alguma coisa, “é mais fácil medir aquilo que é mensurável, o que não é mensurável e o que é subjetivo é muito mais complicado” (Manuel Heitor). É também isso que torna mais perceptível a leitura desses dados, embora não representando tudo, “são simples e dão alguma ideia” da realidade – refere ainda o anterior Secretário de Estado Manuel Heitor.

Para Rui Pacheco, já não interessa tanto continuar a fazer uma contagem, porque estamos numa fase em que o acesso aos computadores e telemóveis está “tão generalizado que contá-lo passou a ser irrelevante”. Continua-se a fazê-lo, ainda na opinião do colaborador da Porto Editora, “para para efeitos de demonstração de resultados do governo ou de qualquer instituição cujo papel seja esse, o de conferir acesso”, pois têm a obrigação de mostrar resultados. João Tiago da Silveira tem uma opinião diferente e considera que é importante continuar a medir o número de computadores “porque sabemos que essa cobertura não é completa”.

Numa ideia tendem a convergir as opiniões dos entrevistados: são preferíveis indicadores positivos a números que evidenciem carências ao nível do acesso. O que algumas pessoas relembram é que estes dados não dão conta do que é, pelo menos neste estado de desenvolvimento, essencial: aquilo que os utilizadores fazem com as tecnologias. “Depende da maneira como esses computadores são usados” – refere Pedro Veiga; e Ana Amélia Carvalho concorda, porque o que fazem os alunos com ele “está longe de se saber”.

Carlos Zorrinho, recordando que “todos os instrumentos de medição estatísticos são indicadores de disponibilidade e não de satisfação”, reafirma que a “disponibilidade é fundamental, e é a base de partida, mas o uso, a forma como se utiliza é que faz verdadeiramente a diferença”. Portanto, se os dados estatísticos indicam alguma coisa, o fundamental – “que é o benefício retirado desses equipamentos” (José Dias Coelho) – fica por dizer.

É por isso que alguns dos entrevistados sugerem a complementaridade destes dados com outros de natureza mais qualitativa. Como refere a este propósito António Dias Figueiredo, “o mundo é demasiado complexo para reduzir a modelos simplificados”. Graça Simões, Vogal da UMIC<sup>66</sup>,

---

<sup>65</sup> “Os indicadores de medida, nós nunca podemos tomar estes indicadores em termos absolutos. Aquilo que dá sentido a um indicador é o processo de comparação. Pode ser através da evolução, o que é que havia em 2005, o que há em 2009, portanto, estamos a comparar a evolução, é a variável tempo. E, depois, serve para comparar com outros países. Os indicadores precisam de mecanismos de aferição, porque, tomados isoladamente, servem para muito pouco.” (João Trocado da Mata)

<sup>66</sup> “Na UMIC, não temos uma preocupação, mas uma missão, temos essa função que é da observação da Sociedade de Informação. E fazemo-lo em estreita colaboração com o INE, que é a entidade construtora de estatística oficial, por excelência. Mas a observação que fazemos e recolhemos e, depois, a análise que é produzida sobre isso é de natureza quantitativa. O inquérito às famílias, à utilização das TIC pelas famílias, o inquérito à utilização das TIC pelas empresas, nos hospitais, nos estabelecimentos hoteleiros, que são os grandes inquéritos que o INE lança, uns anuais, outros bianuais, fá-lo em colaboração com a UMIC, que é quem faz o trabalho conceptual de definição de indicadores, e outros, em articulação de acordo com o que fazemos depois nos fóruns e nas reuniões do mesmo género, seja na Comissão Europeia, no Eurostat, na OCDE e nas Nações Unidas.” (Graça Simões)

instituição cuja missão passa, precisamente, pela mediação destas questões, crê que “falta a dimensão qualitativa, o que as pessoas fazem, de facto, com as coisas, a qualidade do uso, o verdadeiro impacto”. Fernando Costa gostaria de ver respostas a incertezas que rodeiam a utilização das tecnologias para aprendizagem: “se se aprende de maneira diferente, se se aprende mais e melhor, se, de facto, o nosso desenvolvimento pessoal e social é maior, e, assim, sucessivamente”. Para estas questões considera que ainda não temos indicadores, o que revela uma grande inoperância, uma grande incapacidade de quem define esses indicadores, que terão de contemplar indicadores de natureza mais qualitativa. Graça Simões lança, por isso, o desafio aos académicos para fazerem esse levantamento com vista a completar a visão quantitativa que habitualmente é apresentada. É um campo aberto onde a investigação tem de intervir, contribuindo com os seus programas e os seus estudos.

De acordo com Rita Espanha, “todas as medidas políticas têm sempre um carácter ideológico e pragmático”, podem “ter leituras muito diferentes, podem ser emblemáticas, propagandísticas”. Para esta investigadora, aquilo que interessa compreender é “se essas medidas, depois, na prática têm ou não alguma consequência e se essa consequência é, ou não, uma mais-valia para o cidadão”. Talvez a questão possa ser colocada de outra forma: como se poderiam ter intensificado e aproveitado melhor as oportunidades que determinadas políticas e programas apresentavam no seu ponto de partida.

Na opinião de José Vítor Pedroso, “a questão dos rácios é muito burocrática” e os comentários que possam suscitar uma leitura crítica desta estratégia de mediação resvalam facilmente para “considerações de âmbito moral ou político”, adverte Eduardo Jorge Madureira. Os entrevistados preferem que haja indicadores positivos, ainda que eles não revelam mais do que a existência, a disponibilidade de uma determinada tecnologia. Mas é necessário que haja “um tratamento mais aprofundado desses indicadores” – refere Nuno Araújo. O então responsável pela FDTI considerava que “o facto de existirem 1,4 milhões de computadores distribuídos ao abrigo do Programa e iniciativas, por si só, não quer dizer que tenhamos dado um salto, do ponto de vista da literacia digital, tão grande quanto isso”.

Seguir uma estratégia puramente centrada nas estatísticas pode ser tentador por atalhar por uma via que aparenta ser mais simples – “aquilo que é mais fácil é pôr tecnologia”, refere Nuno Guarda. Já mudar paradigmas, mentalidades é bem mais complexo. Ficar num impasse por uma indecisão sobre qual o caminho a trilhar – apostar ou não naquilo que são os indicadores estatísticos ou procurar tirar ilações sobre o que se faz com as tecnologias que estão à disposição – não pode ser um inibidor da ação, caso contrário, isso poderia levar à passividade. Se a dificuldade que a sociedade portuguesa apresenta em termos de qualificação, que não tem uma resolução mágica, pode levar muito tempo para se encontrar uma resolução, o melhor é começar já, desafia Rita Espanha. Embora essa urgência exija uma prévia reflexão e ponderação.

Diz João Trocado da Mata que “há princípios justificadores (...) quando se decide um computador ligado à internet por cada dois alunos”, princípios esses que “são sempre o produto de um determinado contexto sócio-económico-político”. Ora, no capítulo seguinte, pretende-se



lançar alguma compreensão sobre esses princípios justificadores, que estão na base da conceção e justificam toda a ação do Plano Tecnológico da Educação.

### **3. A visão da modernização tecnológica: que leituras?**

A designação Plano Tecnológico da Educação não podia ser mais clara quanto ao destaque que a tecnologia assume. O desígnio da modernização tecnológica da escola, do ensino e da aprendizagem está bem explícito no diploma legal que fundamenta este plano (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137-2007 – cfr. Anexo 10).

Podemos levantar algumas questões relativamente a este propósito o que significa, o que o motiva, que impactos eram esperados.

Na perspetiva histórica de algumas das medidas tomadas pelos diversos governos desde meados da década de 80, percebe-se que dotar as escolas de tecnologias foi sendo um objetivo relevante. Cristina Ponte vê, no presente, “acontecer os mesmos problemas que aconteceram há vinte anos atrás”. Talvez o PTE tenha pretendido dotar as escolas, os seus alunos e professores de tecnologias e colocar um ponto final nas preocupações que, de certa forma, se arrastavam há alguns anos. Encontrou ambientes favoráveis, como os preços das tecnologias, parceiros internacionais com programas virados para as escolas e uma sociedade que acredita globalmente que as tecnologias são importantes.

Para José Vitor Pedroso, “finalmente, Portugal e suas escolas, estarão equipadas para que o professor chegue à aula, ligue o projetor, tenha internet, os alunos tenham computadores...”. Este membro da DGIDC do Ministério da Educação diz ainda que, sem esta presença das tecnologias na sala de aula, “não podemos querer grandes medidas educativas, pedagógicas, de acesso à informação, de tratamento da informação, de tratamento crítico da informação, que o professor utilize com os alunos as tecnologias”.

Simplesmente, o enfoque nas tecnologias, quando este se torna uma obsessão – da propaganda ao ruído pode-se chegar muito rapidamente – suscita dúvidas em vários entrevistados quando esta se torna uma resolução mágica para todos os problemas da sociedade, pois “encharcar as pessoas em tecnologias não é solução para tudo”, refere o responsável pela FCCN, Pedro Veiga.

A revisão da literatura, na Parte I, mostrou ainda que há alguns equívocos nesta visão modernizadora da sociedade, movida por um determinismo tecnológico, de que fala Buckingham (2007a) – mas que o coordenador do PTE rejeita em absoluto, como ficou patente na sua entrevista (cfr. p.281). Para Eduardo Jorge Madureira, é fundamental “ter bem ciente o que é a finalidade e o que é instrumental”. Ter as tecnologias como um fim pode facilmente resvalar para uma deriva tecnológica, como refere Pinto (2003), à luz da qual muitas estratégias tecnológicas para educação sem têm desenvolvido. Na entrevista, Vítor Reia-Baptista afirma que não há qualquer problema com a designação ‘modernização tecnológica’, “desde que implique modernização”. Para este académico, o problema coloca-se quando esta visão da modernização

tecnológica “é quase uma redundância, um pleonismo: desde que esteja lá o equipamento, já está quase tudo feito”.

Para os entrevistados, a dotação tecnológica era importante e mostram satisfação pelo facto de se ter atingido esse objetivo, estando atualmente as escolas com boas condições de acesso. Mas reclamam outro tipo de visão, nomeadamente que se centre nas pessoas – evolução observada por Pérez Tornero *et al.* (2010) nas políticas europeias. Carlos Zorrinho, por exemplo, acredita que “o trabalho a fazer neste domínio não é tanto tecnológico, é mais um trabalho de reforço de parecerias com as famílias, com os professores, com os estudantes, as autarquias”. Para este coordenador da Estratégia de Lisboa, deve-se procurar desenvolver aquilo que apelida de “rede e a malha relacional”, que vai permitir tirar partido dessas novas condições. O então Secretário de Estado do MCTES, Manuel Heitor, afirma que “nós vivemos numa época aonde os sistemas centrados nas pessoas ganham cada vez mais importância”. Numa altura em que o tecnológico assume natural destaque, “ao contrário do que se possa dizer, vivemos numa sociedade material onde o humano cada vez ganha mais importância”.

Terá o PTE tido presente, na sua demanda pela modernização tecnológica, esta dimensão do humano? Uma falha apontada é que o PTE foi muito dirigido “aos caixotes, ao *hardware*, e não se falou da outra parte que é fundamental, que é o *software*, o *software* não dos computadores, mas o humano” (Pedro Veiga). O computador foi visto como “alicerce” (Vitor Reia-Baptista).

Foi importante ter um plano, “estamos habituados a fazer coisas sem planificar e, depois, poder avaliar o que se cumpriu e o que se podia ter feito melhor” (Vasco Trigo), mas “se fizermos a análise dos resultados produzidos pelo PTE, vemos que o foco está todo no acesso e nas infraestruturas de acesso” (Tito de Moraes). Era um passo que tinha de ser dado, e que há vários anos se vinha a projetar, através das iniciativas que precederam o PTE. “Sabemos que é uma condição necessária, não é suficiente”, são palavras de Manuel Heitor, mas que traduzem igualmente o pensar de outros entrevistados.

É também o que tem acontecido com outros países, tendo alguns deles servido de inspiração para esta política pública. Simplesmente, não se podem importar modelos culturais. Os países tidos como paradigma, que inspiraram a modernização tecnológica, têm um contexto diferente. O acesso à tecnologia não altera a cultura de um país, sob o risco até de o descaracterizar. Como refere Vítor Tomé, “a tecnologia pode estar a mudar a cultura portuguesa para outra cultura portuguesa, não a está a mudar a cultura portuguesa para uma cultura europeia”. Se o objetivo era passar “a mensagem de que nós queríamos que a nossa sociedade atingisse níveis de outras sociedades pela tecnologia”, isso não foi atingido, porque se trata de algo ilusório. Como se referia no capítulo 4, as tecnologias não podem trabalhar separadamente de outros fatores.

Buckingham (2007a) chama a atenção em especial para as crianças, em que esses aspetos acabam por ser absolutamente determinantes para o seu crescimento e formação como cidadãos. Quando existe pobreza infantil – como vários entrevistados apontaram – uma modernização tecnológica como esta é apresentada mais não é do que paliativo para uma doença mal diagnosticada. O pressuposto de que as crianças são, atualmente, nativas digitais é

um rótulo com mais malefícios do que vantagens, porque a realidade mostra que há formas diferenciadas e assimétricas no acesso, refere Sara Pereira (2000a). Ainda nas entrevistas, as representações das crianças polarizam-se entre o muito que sabem sobre as tecnologias e as utilizações limitadas que fazem dos meios digitais, que se cinge a jogar e não a aprender – apesar de não concordarem Jenkins (2006) e Gee (2003) com esta dicotomia.

Vistas sobretudo no seu papel de aluno – como se apontava na revisão da literatura –, não há grandes referências àquilo que lhes é pedido e é oferecido às crianças. Não só a estes atores como aos restantes que compõem o ambiente escolar. Na opinião de António Dias Figueiredo, as tecnologias, seja o computador, ou, anteriormente, a televisão, fizeram “relativamente pouca diferença na escola”. Confessa este académico que, “apesar de ter sido o responsável por um projeto [o Minerva]” considera que, “para o investimento que se fez ao longo destes anos todos, fez-se demasiado pouco”.

No PTE fica omissa o que se pretende em termos de educação, o que é ser hoje aluno e também professor. Embora na entrevista de João Trocado da Mata, o professor seja apelidado como “distribuidor do conhecimento”, sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é bem mais complexo do que uma simples transmissão de informação. A informação está cada vez mais acessível, em grandes quantidades e em qualidade proporcional. Se ter acesso à informação fosse suficiente, então o papel da escola ficaria reduzido a um ambiente de interação social, aliás, muito benéfico para o crescimento das crianças e dos jovens. Mas o acesso à informação não é o foco principal da formação e da educação. Motivar para a participação na sociedade, para a criatividade, para a abertura de horizontes, e também fomentar os conhecimentos sistemáticos como aprender a ler, a escrever, a raciocinar são tarefas que cabem sobretudo à escola por ser uma instituição que pretende chegar a todos.

Ou seja, no atual ecossistema tecnológico, o que se pretende da escola? Esta questão fica sem uma resposta satisfatória nos documentos que fundamentam o PTE. A ideia implícita – e aceite com alguma facilidade – é que, com as tecnologias, se aprende mais e melhor. Fernando Costa refere que gostaria de ter mais evidências sobre este princípio e, mesmo não contestando isso, seria importante perceber se a escola dá resposta às alterações, problemas, oportunidades que os meios digitais colocam à nossa sociedade. Se, com todas as ferramentas que temos, a escola não der pistas para se melhorar a qualidade da comunicação – como sugere Pinto (2003) –, se não educar para comunicar (emitir e receber mensagens), parece empobrecer-se a sua missão. Reconhece Eduardo Jorge Madureira que há, muitas vezes, “um deslumbramento com a tecnologia, como se a tecnologia fosse ela própria poder de comunicação”.

Se a dimensão desta empreitada é tão grande e tão exigente e há muito trabalho por fazer, pode levar à tentação de que está tudo por realizar, mas “não se devia ser tão radical porque já algum trabalho foi feito” (Adelaide Franco). De facto, é importante reconhecer aquilo que foi atingido. Houve uma ideia e procedeu-se em consonância com essas crenças. João Trocado da Mata sublinha que na execução deste plano foi atribuída importância “ao conhecimento na tomada de decisão, é preciso conhecer para decidir, conhecer para agir”. Pela recolha dos documentos, percebeu-se a complexidade que esta política pública assumiu, os valores monetários envolvidos

foram substanciais e pretendia-se que o seu impacto fosse sentido muito rapidamente. Mas a modernização tecnológica é “algo mais difícil de concretizar e que vai demorar mais tempo”, acredita Rita Espanha, do OberCOM.

Um dos pilares da modernização tecnológica é o desenvolvimento económico. O mercado das tecnologias vê na educação grande potencial. Com propostas direcionadas para a educação, torna-se bastante aliciante para os governos estabelecerem parcerias com grandes empresas que têm esse impacto económico. Simplesmente, neste ponto de vista, parecem ser apenas as grandes empresas que tiveram capacidade para retirarem dividendos. Num mercado extremamente competitivo, os concursos abertos pelo PTE pareciam feitos à medida (como se verificou no caso do Magalhães e da empresa Sá Couto, o que originou até uma reprimenda por parte da Comissão Europeia<sup>67</sup>). Jorge Saleiro, diretor de uma escola, explica como as medidas do e.escola trouxeram complicações para empresas locais:

As escolas, estando integradas num meio, enfim, numa comunidade, essa comunidade está completamente alienada deste processo. Nós tivemos, inclusivamente, reparos por parte de empresas próximas, com as quais nós temos de trabalhar, pedir estágios para os nossos alunos, e tudo mais, e que se viam em dificuldades financeiras porque este processo levou a que eles não vendessem, por exemplo, e que passassem os dias a aconselhar alunos qual o computador que interessava mais. Eram coisas que eles faziam gratuitamente e de que não tiravam, portanto, rendimento, antes pelo contrário. (*Jorge Saleiro*)

Cristina Ponte questionava-se ainda sobre o estímulo para que “as empresas produzam bons conteúdos para a internet”, tal como os responsáveis por editoras nacionais que foram inquiridos, salientando que os fundos foram alocados essencialmente para os custos com *hardware*. Carlos Patrão recorda que, quando os recursos são escassos, “exige-se que sejam aplicadas de forma criteriosa e eficaz”. No atual momento de crise económica, estas preocupações são ainda mais prementes. Se voltarmos ao início de tudo, o Projeto Minerva, é interessante verificar que estas inquietações já lá estavam: “a opção pela introdução das tecnologias da informação como auxiliares de ensino – **num país como o nosso, e no momento atual** [de poucos recursos económicos] – não se compadece, no entanto, com improvisos, ausência de realismo ou entusiasmos fáceis” (Despacho Ministerial 206/ME/85).

A avaliação do PTE tem necessariamente ângulos diferentes. Numa base estritamente tecnológica, os rácios são bons, mas como foi sendo referido isso não retrata a realidade em todo a sua complexidade. Do ponto de vista dos objetivos traçados, é natural que haja uma noção de sucesso. Mas não é claro para todos os entrevistados que o contributo para as (novas) literacias tenha sido determinante, ou pelo menos, tanto quanto seria desejável.

Mas estariam verdadeiramente as preocupações da alfabetização digital, tal como os documentos das instituições internacionais tratados no capítulo 2, na cabeça de quem teve a iniciativa do PTE e que almejava “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais

---

<sup>67</sup> cfr. Jornal *Público* (27.01.2011). URL: <http://publico.pt/1477323>.

avancados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010” (Resolução Conselho de Ministros n.º 137-2007)?

Uma das questões dirigidas aos entrevistados era sobre o contributo desta política pública para as novas literacias, de que forma estava a melhorar a alfabetização digital das crianças e jovens. As posições não são unânimes, como espelha o Quadro 14.

Bastante	Alguma coisa	Pouco e aquém do expectável	Difícil ou impossível de avaliar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “contribui brutalmente” (JTS);</li> <li>• “sim, sem dúvida” (AS)</li> <li>• “acredito que sim” (NG).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “vão sempre criar alguma coisa que é boa” (CaP);</li> <li>• “alguma literacia será ganha” (JCF).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “fica aquém do que seria expectável” (PD);</li> <li>• “estamos muito aquém” (EJM);</li> <li>• “no imediato, quase nada” (RP).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “não tenho evidência empírica” (RC)</li> <li>• “não sei muito bem como é que se mede a literacia” (GS).</li> </ul>

QUADRO 14 – CONTRIBUTO DO PTE PARA AS (NOVAS) LITERACIAS, SEGUNDO OS ENTREVISTADOS

Graça Simões considera muito difícil ter uma perceção sobre este assunto, pois não é fácil fazer “uma avaliação sobre literacias digitais descontextualizada”. Já para Roberto Carneiro, a dificuldade residia na falta de “evidência empírica do que está a fazer, do que se está a passar” (na altura em que a entrevista foi realizada).

Rita Espanha também concordava que era ainda “cedo para avaliar se isso teve resultados positivos ou não”. Ainda assim, vários entrevistados emitiram uma opinião.

Para aqueles que avaliam muito positivamente esta relação do PTE com as literacias, o grande contributo reside no contacto que os jovens têm “com um computador e com tudo aquilo que um computador proporciona” que, no pensamento de João Tiago Silveira, passa pelo “acesso a um conjunto de instrumentos que lhe permitem elevar a sua capacidade crítica” e a mais informação, o que significa também, ainda segundo o representante do PS, “comentar mais informação e ter mais opinião sobre informação, e ter mais opinião formada”.

Outros manifestaram-se menos otimistas. Eduardo Jorge Madureira observa nas escolas por onde passa que ainda há uma grande atraso. Também Cristina Pontes considera que “estamos bastante atrasados em termos de literacia, da discussão, até da própria discussão do que é a literacia para os media”. Apesar de todo o investimento realizado, Jaime Quesado lamenta que haja “um nível de literacia muito baixo”, sobretudo em zonas mais distantes dos centros urbanos. Os impactos que o PTE teve na qualificação e capacitação dos jovens, que “precisam de maior atenção em relação aos conteúdos que lhe são dados e uma maior capacidade de participação, infelizmente, se calhar, os resultados não são tão positivos quanto isso”. Haverá sempre um grupo de pessoas que tira partido destas oportunidades (Carlos Patrão), mas “estamos muito aquém do que é necessário ser feito” (Eduardo Jorge Madureira).

Ainda assim, foram alcançadas metas importantes, nomeadamente no que diz respeito ao acesso. E “isto é um passo que tem de ser dado” (Manuel Heitor), é uma condição necessária.

Para Rita Espanha, “se não se tiver o equipamento nunca se vai melhorar a literacia mediática”, por isso há quem não assuma uma posição “totalmente derrotista” – refere Secundino Correia, para quem “é evidente que, sem este primeiro passo do acesso, os outros também não podem acontecer”.

Tito de Moraes considera também que se contribuiu “decididamente para a facilidade de acesso à informação”, sendo esse “um passo essencial para a literacia e para o saber utilizar essas ferramentas”. Já quanto à capacidade de “saber digerir essa informação”, refere o coordenador do Projeto Miúdos Seguros na Net, há muito a fazer nesse aspeto.

A presença da tecnologia ajudará, na visão de João Correia de Freitas, a que os alunos adquiriram competências, “nem que seja pela exploração empírica, tentativa-erro”. Rita Espanha considera que o “permitir que as crianças tenham o equipamento ao seu dispor, já, por si, abre algumas portas”. Mas, para o mesmo Correia de Freitas, é preocupante “toda a literacia que não pode ser ganha apenas pelo facto de os computadores lá estarem”. O antigo coordenador da equipa CRIE conclui com algumas perguntas e respostas rápidas: “Portanto, se vai contribuir? Vai. Se vai contribuir tanto quanto poderia? Não. Se chega? Duvido.”

### Síntese

A matéria apresentada é rica, configurando um importante contributo para a compreensão do fenómeno das tecnologias na sociedade. Permite analisar criticamente os propósitos da atuação governamental no que toca à estratégia seguida com o Plano Tecnológico da Educação, mas não se esgota nesta medida. Os dados das entrevistas permitem lançar o olhar sobre estratégias similares que foram sendo implementadas na sociedade portuguesa e poderão ser um importante contributo para desenhar políticas que venham a ser construídas proximamente.

O próximo capítulo, que sintetiza algumas evidências da investigação, enuncia as principais questões que ressaltam deste estudo, analisadas à luz das leituras que foram realizadas na revisão da literatura.

## 10. Evidências, questões e implicações decorrentes da investigação

---

I used to think that technology could help education. I've probably spearheaded giving away more computer equipment to schools than anybody else on the planet. But I've had to come to the inevitable conclusion that the problem is not one that technology can hope to solve. What's wrong with education cannot be fixed with technology.

No amount of technology will make a dent.

**Steve Jobs** *[Apple Co-founder]*





## Evidências da investigação

Depois da apresentação dos dados da investigação, dos seus fundamentos, e dos resultados obtidos, este capítulo enuncia os temas críticos e tipifica as grandes questões que decorrem de todo este processo. Antes ainda, o capítulo começa com algumas evidências do trabalho empírico realizado para, em seguida, se partir para uma discussão do alcance e do significado do que ficou evidenciado.

Os resultados destacados estão separados com base nos documentos e nas entrevistas, ainda que estejam interligados em muitos aspetos, daí que alguns pontos sejam construídos a partir de ambos.

Da análise dos **documentos**, sobressaem as seguintes ideias:

- *Uma visão modernizadora da sociedade*, por via da escola – os alunos ‘infetarão’ todo o ecossistema social –, baseada na distribuição, posse e acesso às tecnologias, destaca-se ainda a banda larga como fator determinante de construção do conhecimento e da cidadania. O Programa e.escola dirige-se aos jovens, mas é do governo e das empresas.
- *O PTE é rotulado com o selo de sucesso*, tendo em conta os parâmetros pré-estabelecidos. Como se baseiam em estatísticas de posse, terá de ser considerado plenamente atingido. Os bons resultados do PISA – que alguns entrevistados apontavam como algo que devia estar enunciado nos objetivos do PTE – contribuíram para essa noção de sucesso. Atribuir esse feito apenas ao PTE e às medidas daí derivadas é desligar do campo de ação de outras iniciativas. Aquilo que podem ser lacunas do PTE e do Programa e.escola – apontadas por entrevistados e que decorrem também daquilo que a literatura aponta como falhas habituais neste tipo de políticas – foram, de alguma forma, colmatas por outras políticas públicas, como a Rede de Biblioteca Escolares ou o Plano Nacional para a Leitura. Uma determinada política deve interagir com as demais, e trabalhar em sinergia. De certa forma, ao incluir no Conselho Consultivo a coordenador da RBE foi dado esse (pequeno) sinal.
- O argumento dos *estudos como forma de legitimação*. O estudo que dá fundamento ao PTE recebeu reparos (por exemplo de F. Costa e J. Correia de Freitas) e parece, de facto, ter sido feito à medida de uma ideia pré-concebida. Pelos dados recolhidos, nos documentos e nas conversas com os entrevistados, os estudos encomendados pelas entidades governamentais responsáveis por estas políticas indiciam uma tentativa de encontrar um aval para as suas orientações pré-estabelecidas (embora não esteja em causa a seriedade do trabalho desenvolvido depois pelos investigadores que deram seguimento a essas encomendas).

- Medidas políticas como esta, que se tornaram emblemáticas para os respetivos governos, têm dificuldade em transitar quando se muda de liderança política. Eles contêm o ADN dos seus criadores. Por isso, *um novo governo quererá começar um novo ciclo*, mesmo se aquilo que criam não estiver muito longe dos objetivos enunciados em medidas anteriores. Como se viu pela análise das medidas que precederam o PTE, há uma ideia de uma certa continuidade nas políticas seguidas em Portugal nas últimas três décadas.

Das **entrevistas**<sup>68</sup>, são destacadas as evidências seguintes:

- *Consenso social em torno da relevância das tecnologias*, consideradas importantes; num cenário de condições deficitárias das escolas públicas em termos de tecnologias, muito provavelmente os entrevistados clamariam por maior investimento em tecnologias.
- Não há, no entanto, convergência ou consensos em todas as matérias, contrariando a ideia defendida por Trocado da Mata, numa tentativa de justificar a ação. Por exemplo, relativamente ao poder da tecnologia, à representação da infância, e aos fatores de desigualdade, comprova-se que as perspetivas são diferentes. Há *posicionamentos desalinhados sobre diferentes aspetos*.
- Há, por isso, um *problema teórico-empírico à volta do poder da tecnologia*, a que se juntam outras ideias como a inovação (Jaime Quesado), com a 'nuance' do social (Diogo Vasconcelos).
- *A família aparece evangelizada pela tecnologia*, os pais orientados pelos filhos, o que remete para uma representação das crianças como alfabetizadas graças ao poder da própria tecnologia. Nesta visão, a escola precisa apenas de dotar o *habitat* com o equipamento necessário que permitirá os alunos aprender melhor. *Aceder à informação e aprender estão intimamente ligados* e o princípio da informação como um valor sobrepõe-se a outros, nomeadamente como o da comunicação.
- *Pessoas no terreno tendem a ter uma melhor perceção dos problemas locais das pessoas*, graças ao conhecimento que têm dos contextos de vida dos grupos com que lidam mais diretamente.
- *Clivagem nos discursos*, nomeadamente dos políticos, entre o que se passa e o desejo ou plano da realidade, e os seus constrangimentos. As intervenções dos

---

<sup>68</sup> As intervenções dos entrevistados não podem deixar de ser vistas à luz dos interesses de cada um: os representantes das empresas, os políticos, os membros do governo, os responsáveis pelos programas, os coordenadores de projetos e estudos. As suas perspetivas estarão, em algum ponto, orientadas por interesses institucionais. Em alguns casos, depois de desligado o gravador surgiam opiniões mais espontâneas e, porventura, desvinculadas dessa visão alinhada com a perspetiva da instituição.

membros dos governos nas entrevistas distanciam-se em muitos aspetos quer dos documentos, quer dos discursos de apresentação da iniciativa e.escola.

- Ainda que as estratégias se baseiem em *motivações económicas*, esse impacto é discutível. As empresas portuguesas, sobretudo as de menor dimensão, não tiveram neste investimento uma grande oportunidade de negócio.
- Muitos entrevistados entendem que existe a boa utilização da internet, aquela que a escola deve promover e que permite aprender; e há, por outro lado, *uma utilização limitada da internet, que não permite retirar proveito das tecnologias*, ou até uma utilização nociva, que não contribui para a educação das crianças ou pode mesmo enviesar a sua formação enquanto cidadãos. Esta ideia vai ao encontro do alerta de alguns autores que falam na tentativa de se impor um uso normativo da internet.
- O conhecimento que existe do PTE surge sobretudo por via da divulgação e dos impactos dos seus programas, de que é exemplo máximo o 'Magalhães'. Claramente, muitos dos entrevistados revelam ter algum tipo de interação com essas informações ou mesmo um conhecimento aprofundado dos documentos – alguns deles contribuíram mesmo para a sua definição. Para quem não é especialista ou, por exemplo, não realizou nenhum tipo de trabalho, de investigação ou outro, não parece ter um conhecimento tão abarcante destas políticas. A confusão em torno dos nomes dos programas e das políticas (na Comissão de Inquérito Parlamentar isso é muito visível) dá indícios desse facto, tal como um aparte de Fernando Costa, que refere ter ido analisar os fundamentos com vista à realização de um estudo. Se passássemos para uma população menos informada, a perceção seria bem mais difusa, porventura. O que nos indica isso? Que *as políticas têm de ser simples e a imagem é fundamental para se reter algum tipo de informação* – daí o sucesso mediático da Iniciativa e.escolinha com o computador 'Magalhães', que corresponde a esta ideia. Ainda que haja muitos documentos de apoio, como é desejável, para uma avaliação por parte dos cidadãos, provavelmente apenas uma minoria acede realmente a esse tipo de trabalho: os políticos (para o combate político, conhecer para detetar lacunas); os académicos (para investigação, sobre ou para, isto é, sobre as políticas ou aproveitando encomendas de estudos); as empresas (para identificar oportunidades de negócio).

## Questões e implicações da investigação

Nesta parte são enunciados os problemas de fundo que decorrem da investigação, agrupados em três pontos: (1) limitações, desafios e meios para a ação; (2) o significado das políticas europeias; (3) a inevitabilidade do discurso político (e da ação) em torno das tecnologias.

Em cada ponto, no final, aparecem as implicações, nomeadamente políticas, e eventualmente recomendações fundamentadas na investigação.

### 1. Limitações, desafios e meios para a ação

Resultante da revisão da Parte I e do trabalho empírico da segunda parte, as limitações, desafios e estratégias de ação aqui apresentadas dividem-se nos seguintes tópicos:

- i) Desafio da escola e da família para combater o analfabetismo (funcional) digital
- ii) O poder transformador da tecnologia, da banda larga e da inovação: a importância de avaliar
- iii) A estratégia económica e o embrulho pedagógico

#### *i) Desafio da escola e da família para combater o analfabetismo (funcional) digital*

A escola aparece como lugar privilegiado para o desenvolvimento da literacia e de uma relação crítica dos novos media. Mas não é, seguramente, o único. Tomando como referência o estudo coordenado por Manuel Pinto (2011), no qual são identificados diversos contextos em que a educação para os media se tem desenvolvido, a par da escola, onde se incluem as aulas e as atividades extracurriculares, as iniciativas das associações, dos media, dos governos e a família são outros lugares identificados.

Contudo, o desenvolvimento de competências para lidar com os media digitais está polarizado em duas instâncias, a escola e o que acontece fora do ambiente escolar, destacando-se a família como espaço privilegiado onde as crianças aprendem a lidar com as tecnologias. Esta questão foi sendo levantada na primeira parte da tese, na revisão da literatura, verificando-se ainda que, por parte de alguns entrevistados, a família assume grande responsabilidade, sobrepondo-se muitas vezes àquilo que seria esperado da escola.

A família é (por isso mesmo) objeto de intervenção das iniciativas políticas, quando se determina que os alunos acedam a computadores que possam transportados para suas casas. A família pode, pois, ser evangelizada pela tecnologia, e os pais orientados pelos filhos, o que remete para uma ideia das crianças como especialistas na matéria, que vão ensinar os pais e levá-los a entrar no mundo digital. A tensão entre escola e casa é perceptível naquilo que vários estudos (PISA, Comissão Europeia, EU Kids Online, Ofcom) estabelecem como indicadores: o que fazem as crianças na escola e os usos que crianças e jovens dão aos meios digitais disponíveis nos seus ambientes familiares.

Uma das questões levantadas por entrevistados, como Secundino Correia, tem a ver com a natureza e a própria ideia de família. A televisão era já fonte de pressões no ritmo de vida familiar, mas as tecnologias podem estar a criar novas formas de relacionamento, com potencial para criar novas tensões. Nas redes sociais há um fenómeno que se observa, não raras vezes, em perfis de jovens: alguns amigos aparecem designados como sua família, como irmão/ã, primo/a e, por vezes, pai/mãe. Não será mais do que uma graça na maioria dos casos, mas,

em última análise, em algumas idades, não seria displicente considerar que a sua representação de família passa muito por estas relações digitais que vão estabelecendo.

Como se processa a relação dentro de casa quando os espaços, físicos e ontológicos, estão ocupados pelos media digitais? Consolas, tv's, telemóvel, computador e internet... A cultura do quarto, onde se concentram muitos dos usos que os jovens fazem do media, rompe fronteiras e estes adolescentes passam a comunicar, desde um espaço privado, para o exterior (Cardoso *et al.*, 2009). Muitas vezes com prejuízo para aqueles que partilham fisicamente a casa, suscetível de criar tensões entre pais e filhos. Assiste-se, por isso, a uma necessidade de reconfigurar e negociar a ideia de família e o sentido de liberdade, de responsabilidade, a definição do que é público e o que deve permanecer na esfera privada. Ainda assim, na opinião de Livingstone & Das (2010: 40), há pouca evidência apoiada na investigação que a internet está a revolucionar a sociedade, capaz de transformar a infância ou mudar radicalmente a família: “a internet está implicada no complexo processo de mudança social, facilitando alguma possibilidades e impedindo outras”.

No projeto “Inclusão e participação digital”, considera-se o seio das culturas familiares como ambiente onde emerge a problemática da apropriação dos media, a acrescentar às anteriores funções deste núcleo para a construção da identidade do indivíduo (Aires *et al.*, 2011). Mas que instrumentos encontram os pais para responder a estes desafios que são recentes para toda a sociedade e, especialmente, para os educadores?

Esse é um problema sem soluções simples, tampouco aplicáveis de igual forma em todos os agregados. Algumas dicas que se encontram em manuais<sup>69</sup> que têm vindo a ser disponibilizados para os pais sugerem que estes se aproximem dos filhos através dos *sites* e das redes onde estes se encontrem. Sem apreciar a justeza da sugestão, há uma ressalva a fazer: nem todos os pais têm possibilidades para o fazer, por razões que estão relacionadas com maior ou menor recetividade (e disponibilidade), ou com a capacidade de estar no mundo digital.

As desigualdades que as crianças enfrentam nos ambientes onde crescem seriam colmatadas pela escola, a instituição por natureza que pode quebrar o ciclo de pobreza – no dizer do entrevistados como Diogo Vasconcelos ou João Trocado da Mata. No entanto, a presença das tecnologias na escola tem enfrentado desafios para os quais a solução não é clara. O problema tem-se centrado essencialmente na utilização das tecnologias para melhorar o ensino. É, aliás, à luz desta ideia que muitos programas ganham legitimação para agir. Se observarmos o exemplo nacional, como poderemos avaliar os resultados? Nota-se uma melhoria considerável nas aprendizagens tendo em conta o investimento realizado?

---

<sup>69</sup> Exemplos de guiões, manuais, brochuras dirigidas a educadores:

- i) Sobre videojogos: *A Parent's Guide to Video Games, Parental Controls and Online Safety* (2008), *Digital Games in Schools Teachers' Handbook* (2009), *Computer Games and Learning Handbook* (2010), *Videojogos – saltar para outro nível* (2010).
- ii) Sobre redes sociais: *A Parents' Guide to Facebook* (2010), *Facebook for Educators* (2011), *Internet e Redes Sociais - Tudo o que vem à Rede é Peixe?* (2011).

Quando as tecnologias não resultam como se esperava, procuram-se encontrar alguns fatores explicativos desse falhanço: falta formação aos professores, os programas não estão adaptados, as condições dos equipamentos são deficitárias, não há conteúdos adequados, etc. Paul Gilster, autor do livro *Digital Literacy* (1997), numa entrevista realizado por Pool (1997), referindo-se ao rumo das tecnologias na educação dos EUA, notava haver um amolecimento no entusiasmo inicial. As pessoas apercebiam-se que o impacto não fora aquele que se aguardava, tendo em conta os investimentos realizados. Segundo Gilster, é muito difícil chegar a estudos realmente imparciais que demonstrem que da utilização das tecnologias resulte um aumento substancial da aprendizagem dos alunos. Nesta mesma entrevista, Gilster dá o exemplo de Steve Jobs, responsável pelo sucesso da empresa, que durante muito tempo distribuiu tecnologias pelas escolas, tendo concluído que este não era o segredo para resolver os problemas da educação.

A tecnologia em si não tem esse efeito automaticamente positivo nas aprendizagens, ao contrário do que se tenta instituir como ideia quase óbvia. Autores como David Buckingham (2007a) têm vindo a apontar críticas a esta corrente, como ficou evidente na primeira parte da tese. Recorda o investigador londrino que as tecnologias no ensino têm uma história de cerca de três décadas, por isso considera absurdo insistir numa nova revolução tecnológica que se encontra ao virar da esquina. Continuar a argumentar que se trata somente de uma questão de acesso a instrumentos (será necessário termos os computadores necessários), de preparação tecnológica dos professores (a formação dos professores adequados e que das tecnologia um uso considerado aquele que deve ser feito) revela uma dificuldade em observar e avaliar o impacto das tecnologias na educação.

A análise deste impacto é, naturalmente, um processo amplo que não se deve cingir aos aspetos pedagógico ou didático (Aires *et al.*, 2011). A escola não tem revelado flexibilidade suficiente para incluir os media digitais não só como meio, mas como objeto. Espera-se que o seu contributo ajude na compreensão das tecnologias e no seu potencial transformador em termos sociais, culturais, económicos. Contudo, isso não significa que não existam projetos e iniciativas que consigam trabalhar essa dimensão. É importante distinguir a aceção de escola aqui usada, no sentido institucional, daquilo que é o trabalho de professores que conseguem aproveitar para desenvolver excelentes trabalhos com os alunos. Já no sentido institucional, de organização e definição curricular, por exemplo, pode-se dizer que não tem havido vontade ou capacidade para desenvolver nas crianças e nos jovens plenamente aquilo que a literatura, a investigação entendem ser a necessidade da literacia para os media, concretamente os digitais.

Se a escola não tem tido essa flexibilidade, como resolver isso? O contexto familiar não é suficientemente equitativo para dar uma resposta, nem pode assumir somente para si aprendizagens que precisam de sistematização e persistência. Será este um beco sem saída?

Dias Figueiredo referia na sua entrevista que os próprios media poderão ajudar na alfabetização se mais nenhuma instituição for capaz de o fazer. O Relatório Final do estudo EU Kids Online apresenta dados que demonstram que um maior uso da internet se traduz em mais competências por parte dos jovens (Gráfico 9), o que dá argumentos a quem defende que por

via do acesso se está, em alguma medida, a contribuir para o desenvolvimento da literacia dos utilizadores.

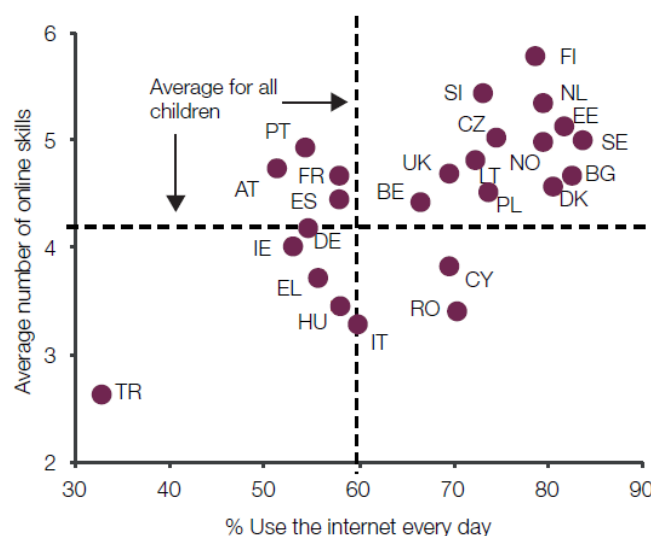


GRÁFICO 9 – RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA E COMPETÊNCIAS PARA USAR A INTERNET  
Fonte: EU Kids Online (2011)

Para além da escola, outros agentes têm assumido para si esta temática como prioritária. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por associações, fundações, investigação e até entidades empresariais ganha preponderância. Significa isto que há uma compensação por parte da sociedade relativamente ao que seria uma tarefa da escola.

Visto deste prisma, trata-se de uma incapacidade que a instituição escolar demonstra em termos da formação para lidar com as tecnologias. Se considerarmos, por outro lado, que as competências necessárias para lidar com os media digitais são, acima de tudo, competências como o sentido crítico, a responsabilidade, a capacidade de expressão e comunicação, de raciocínio, então isso é adquirido muito por via escolar. Se as crianças se sentem à vontade com a escrita, a leitura, o raciocínio, essas competências fundamentais serão de grande utilidade na utilização das ferramentas na internet.

Tomando como exemplo o tópico do uso seguro da internet, através do qual se foca, geralmente, a necessidade de proteger as crianças. Uma formação que se baseie apenas na proteção pode ser sancionadora de usos arriscados, que vão para além daquilo que está pré-estabelecido. Promover um uso protegido e responsável, mas também participativo, não passará, essencialmente, por uma boa formação geral das crianças e dos jovens? Acentuar o desenvolvimento da literacia no seu sentido mais tradicional é uma excelente estratégia de fomentar a literacia digital, da informação, dos media, como se queira apelidar. Com esse trabalho realizado, fica a faltar a ligação entre esses dois mundos que aparecem, na realidade, cada vez mais interligados.

*ii) O poder transformador da tecnologia, da banda larga e da inovação: a importância de avaliar*

O poder transformador atribuído às tecnologias não se aplica apenas ao campo da educação. Ele atravessa outras dimensões da sociedade, com enfoque na ideia de cidadania. Nos discursos de apresentação do Programa e.escola, a banda larga é apresentada como um instrumento de cidadania. Esse é uma das motivações para se apostar no acesso de velocidade rápida à internet e os dados revelam que tem havido uma evolução acentuada no acesso à banda larga.

O mais recente Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias (2011), realizado pelo INE - Instituto Nacional de Estatística, com a colaboração da UMIC, indica que 57% dos agregados domésticos têm acesso à internet em casa, sendo que 98% destes lares dispõem de internet em banda larga. O Gráfico 10 apresenta estes dados (e ainda a posse de computador) e a forma como evoluíram desde 2002. Como se pode observar, a acentuada tendência de crescimento resulta no seguinte: mais de metade dos lares nacionais dispõe, em 2011, de computador com internet de banda larga.

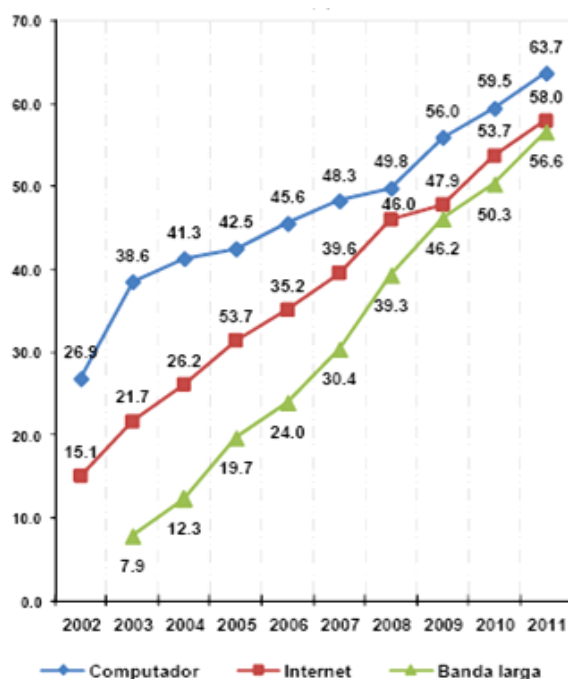


GRÁFICO 10 – % DE AGREGADOS DOMÉSTICOS COM ACESSO A COMPUTADOR, LIGAÇÃO À INTERNET E LIGAÇÃO ATRAVÉS DE BANDA LARGA EM CASA 2002-2011

Fonte: Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Famílias 2011 (INE/UMIC)

A defesa da banda larga como catapultador da participação cívica não é um exclusivo nacional, como o comprovam as palavras do Ministro das Comunicações e da Tecnologia da Informação da Nova Zelândia, Hon David Cunliffe: “entendemos que, generalizada, a banda larga de alta velocidade é essencial para a Nova Zelândia para participar no mundo contemporâneo” (agosto



de 2008)<sup>70</sup>. Nos EUA, a iniciativa ‘Digital Literacy’ menciona que o acesso a internet de alta velocidade, em conjugação com as competências digitais necessárias, é “necessária não só para encontrar, concorrer e conseguir empregos dos dias de hoje, mas também para tirar vantagem do crescimento de serviços de educação, cívicos e de saúde trazidos pela banda larga”<sup>71</sup>.

A estratégia europeia, nomeadamente a recente Agenda Digital para a Europa, está muito centrada no acesso à banda larga, considerado um instrumento essencial para o crescimento da economia. O objetivo<sup>72</sup> é, até 2020, obter cobertura para todos os europeus de banda larga rápida de mais de 30 megabits por segundo, com 50% das famílias dispondo de velocidades ultrarrápidas, superiores a 100 megabits por segundo.

Não terá acontecido um fenómeno idêntico a esta valorização do acesso rápido à internet com outras tecnologias ou com o surgimento de outros media, como os jornais, a televisão e a própria internet? Agora é a banda larga que, com a sua ubiquidade, permite aos cidadãos manifestar-se e exercer a sua cidadania e tiram proveito dos serviços que estão à sua disposição.

O poder sedutor da tecnologia e das mudanças que opera na sociedade baseia-se ainda na importância da inovação. A aposta em políticas tecnológicas é, aliás, produto da inovação. As medidas são apresentadas como pioneiras, mas não são propriamente originais. Num olhar mais atento verifica-se que elas vão sendo implementadas em diferentes países, cada um com a sua especificidade.

Na Argentina, ‘Igualdad Conectar’ é apresentado como “um pioneiro programa de integração da tecnologia 1:1”<sup>73</sup> que “está a transformar rapidamente o sistema educacional”<sup>66</sup>. Portanto, este programa defende ser pioneiro, que vai ter impacto na educação e de forma célere. No discurso de José Sócrates, Primeiro-Ministro na altura da apresentação do e.escola, as ideias são basicamente essas: a banda larga iria mudar e essas mudanças iriam ser céleres. Daí o PTE se propor colocar Portugal entre os entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica até ao ano 2010.

Acreditando que a inovação está na base das transformações sociais, a aposta nas tecnologias perpetua-se independentemente dos resultados que isso produz. Alzouma (2005) refere que as estratégias seguidas em países africanos, onde as tecnologias são promovidas sob o pretexto de que irão produzir mudanças e melhorias na vida dos seus cidadãos, não têm ajudado a solucionar problemas contextuais.

Um discurso de natureza marcadamente tecnocentrista parece enfermar de uma avaliação limitada das medidas implementadas, com indicadores que não vão além dos rácios de disponibilidade e até de usos que se centram em utilização de serviços ou de ferramentas. As

---

<sup>70</sup> Url: <http://www.med.govt.nz/upload/73583/Digital-Strategy.pdf>.

<sup>71</sup> Url: [http://www.digitalliteracy.gov/sites/digitalliteracy.gov/files/Digital\\_Literacy\\_Fact\\_Sheet\\_051311.pdf](http://www.digitalliteracy.gov/sites/digitalliteracy.gov/files/Digital_Literacy_Fact_Sheet_051311.pdf).

<sup>72</sup> Url: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/11/689&language=en>.

<sup>73</sup> Url: [ftp://download.intel.com/education/transformation/Ed\\_Transformation\\_CS\\_Argentina\\_LoRes.pdf](ftp://download.intel.com/education/transformation/Ed_Transformation_CS_Argentina_LoRes.pdf).

medidas políticas precisam de refletir em profundidade e colocar em questão desde logo os pressupostos e pontos de partida em que assentam, sob o risco de medidas que pretendem promover a igualdade poderem estar a acentuar diferenças. Bruno Dias referia-se, na sua entrevista, à digitalização das desigualdades. Buckingham fala exatamente desse perigo, dos diferentes acessos às tecnologias estarem a potenciar novas desigualdades.

Nessa avaliação, vários aspetos podem entrar. De acordo com uma publicação da UNESCO (2011), há aspetos relevantes para observar o impacto das medidas e que podem ser considerados na altura de definir novas estratégias. Desde monitorizar e avaliar às formas de providenciar fundos e recursos, recorrendo, por exemplo, a parcerias público-privadas, é fundamental criar uma visão e alinhar as políticas da educação com os objetivos globais do país, não esquecendo que uma condição essencial a existência de liderança para implementar as estratégias definidas.

O PTE parece responder a estes critérios, com uma liderança forte na sua fase inicial. Curiosamente, o seu coordenador, João Trocado da Mata, viria a assumir a função de Secretário de Estado do Ministério da Educação do XVIII Governo, o que pode ser visto como um reconhecimento pela gestão do PTE. Houve uma monitorização dos resultados, com a publicação de estudos e relatórios, e não substituem dúvidas quanto à importância que o governo lhe atribuiu, ao conceder fundos relevantes, muitos deles vindos de parcerias com privados. Até a própria estratégia do PTE estava em sintonia com a visão do governo, com o seu Plano Tecnológico. A tônica poderia ser colocada a montante: que poder se atribui à tecnologia e às mudanças que esta opera na sociedade?

### *iii) A estratégia económica e o embrulho pedagógico*

Que crenças e motivações justificam avultados investimentos como o que aconteceu com o PTE e com o 'Magalhães', especialmente numa altura em que o país não estava (não é) economicamente folgado?

Há uma ideia que o investimento nas TIC se reflete no desenvolvimento económico. Aliás, a estratégia europeia centra-se no crescimento económico, promovendo “uma economia do conhecimento” (Conselho Europeu de Lisboa). Na publicação da UNESCO referida (2011: 218), a análise de vários casos de implementação das tecnologias levou a concluir que “o crescimento do setor de tecnologia deu poder e originou uma significativa mudança de uma economia industrial para uma economia baseada em produtos e serviços de informação”. Refere o mesmo documento que “a presença generalizada das TIC em escritórios, lojas e fábricas permitiu e exigiu grandes mudanças nas práticas de negócios e estruturas organizacionais” e isso “tem correspondido a um aumento dos lucros das empresas, a produtividade das economias e a prosperidade dos países”.

O projeto 'Magalhães' apresenta neste aspeto económico importantes pistas para a compreensão das políticas tecnológicas para a educação. Um documento produzido pela Intel ('The Magellan PC for Education: Technology that Transforms Portugal's Present and Future –

Impact Study', 2009) baseou-se num trabalho da responsabilidade da Vital Wave Consulting, que deu origem a uma apresentação no 'Intel International eLearning Summit' ('Measuring the Economic Impact of Magellan', 2009), na cidade do Porto, em novembro de 2009. Em ambos os documentos ressaltam duas imagens: na apresentação, foi mostrada a representação de um vale com um curso de água a crescer, personificando as consequências do investimento no 'Magalhães' que se alastra a diversos ecossistemas. No relatório da Intel, utiliza-se uma metáfora para explicar o impacto económico: plantar sementes das quais resultarão fortes raízes.

Na apresentação da Vital Wave Consulting, são apontados impactos para o ecossistema educacional português. O investimento nas tecnologias no campo da educação ajudará a melhorar a posição em rankings, como o 'World Knowledge Competitiveness Index'; as empresas decidem os seus investimentos nos países em função da força de trabalho qualificada em tecnologias; a educação tecnológica é a chave para desenvolver as empresas tecnológicas de nível mundial. Por isso, um investimento inicial irá repercutir-se em crescimento desenvolvimento económico de nível mundial, tornando-se numa nascente que alimenta os riachos que crescem e desaguam no mar – era este o sentido do vale.

Já a imagem da semente que cria raízes remete para alguma perseverança, o que não se coaduna com o que é preconizado, a criação de 1500 postos de trabalho e a movimentação de 2,3 biliões de euros na economia total até 2010, ou seja, em cerca de dois anos.

Ainda assim, a fórmula encontrada é perfeita: potenciar a economia, criar empregos qualificados, apostar num mercado com potencial de crescimento que fomente novos negócios, tudo isto apresentado num embrulho pedagógico: melhorar as competências das crianças e fazê-las entrar no mundo digital, para formar trabalhadores capazes de alimentar, no futuro, os empregos desta nova economia.

A conclusão do relatório do impacto é uma panaceia da tecnologia, numa espécie de panegírico da iniciativa e.escolinha:

Olhando para o futuro, a economia portuguesa está a caminho de cumprir o objetivo a que se propôs, ser um dos cinco fornecedores de tecnologia mais importantes na União Europeia. O PC Magalhães continua a ser adotado por cada criança no país, e o setor de tecnologia como um todo está a prosperar. Emanando de uma iniciativa única, a transformação da nação para ser um participante viável na economia da informação global parece garantida. Com outros países de todo o mundo a aprender com o exemplo de Portugal, a sua indústria de PCs continua a florescer, a sua economia segue em frente para a recuperação e as suas crianças vislumbram um futuro melhor. *(Intel, 2009)*

Os aspetos económicos relacionados com o e.escola e o e.escolinha estiveram envoltos em alguma nebulosidade, que haveria de resultar na Comissão Eventual de Inquérito Parlamentar à atuação do governo em relação à Fundação para as Comunicações Móveis e numa queixa à Comissão Europeia que haveria de originar recomendações aos procedimentos seguidos em concursos. Como se vê, nestas movimentações estão questões relacionadas com o dinheiro investido. Não há melhor barómetro do que a economia para compreender todas as estratégias

políticas. Aliás, fazer política não está muito distante de gerir fundos: atribuir ou retirar legitimidade e força, concedendo ou não apoio financeiro a uma medida. Como se comprova, nem sempre o processo foi totalmente transparente nesta estratégia de implementação das tecnologias.

Em 2011, volvidos dois anos, o país atravessa uma grave crise económica e discute-se, agora, se estaria o país em condições de ter realizado investimentos como os que fez, não só nas tecnologias como em muitas outras áreas. Como consequência, a pobreza voltou à discussão pública. Ainda antes de rompimento da grave crise económica que enfrentam Portugal e outros países europeus, os entrevistados alertavam para a pobreza como um problema grave, capaz de limitar os horizontes das crianças. Esta pobreza é uma realidade capaz de deteriorar consideravelmente todo o funcionamento do tecido social. Diogo Vasconcelos referia que é precisamente nestas alturas que a aposta na inovação social é mais necessária e verificava haver recuos que contrariavam esta ideia.

Os programas de distribuição de computadores foram suspensos e não há, até final do 2011, indícios de que possa surgir alguma novidade desse sentido, pelo menos de continuidade em termos de investimento, pois as limitações orçamentais são imensas e há uma tendência para cortar. Por exemplo, em novembro de 2011, o Ministro da Educação e da Ciência anunciou uma reorganização curricular segunda a qual uma das áreas a eliminar seria a disciplina de TIC, lecionada no 9º ano de escolaridade.

É natural haver algum pessimismo na forma como tudo isto é encarado, mas não poderá esta ser uma oportunidade para repensar as políticas tecnológicas da educação que implicam importantes quantias do orçamento público, nomeadamente no que respeita à sua sustentabilidade?

Se, em Portugal, as limitações financeiras são motivo evocado pelo governo para diferentes cortes, a Comissária Europeia Neelie Kroes, responsável pela Agenda Digital, reconhecendo que a Europa atravessa diversos problemas, refere que, “neste momento de crise, devemos concentrar os nossos esforços em setores que podem levar ao crescimento”. E, segundo Neelie Kroes, “informação e tecnologia das comunicações têm esse potencial”:

...incentivando a inovação através de novos produtos, novos serviços e novos modelos de negócios; incentivando empresas, grandes e pequenas, através da melhoria da produtividade e trabalho flexível; e incentivando os cidadãos, dando-lhes novos caminhos não apenas para fazer compras ou se socializar, mas para aprender, receber cuidados de saúde ou interagir com os seus governos. *(Neelie Kroes, Polónia, 19 Outubro 2011<sup>74</sup>)*

Para Mansell (2010, 18), “precisamos de descobrir mais sobre que enquadramentos políticos são compatíveis com a sustentabilidade e como estes diferem por país e por região”.

---

<sup>74</sup> Url: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/11/689&language=en>.

**Implicações e recomendações:**

- O discurso da inovação e das estratégias inovadoras é comum a muitos países. Partir da observação do que se passa noutras realidades ajudará a compreender melhor a nossa e será fundamental para definição de uma estratégia.
- Promover e apostar na literacia em geral. As competências da literacia tradicional (antes de ser digital, da informação ou dos media) são cada vez mais necessárias nestes ambientes. Sem as competências da comunicação, escrita, leitura, raciocínio, tudo o que possa ser desenvolvido carece de conhecimentos de base, pois estas são alicerces sem os quais um edifício não se sustenta.
- O campo de ação das associações, fundações, deve ser um terreno a valorizar – com atribuição de importância política.
- Considerar os diferentes agentes na promoção da alfabetização digital, sem que isso se traduza numa desresponsabilização do papel que o sistema escolar desempenha. O cumprimento desta difícil missão de alfabetização dará mais frutos se colher o contributo de um conjunto alargado de atores. Isso passa eventualmente por atribuir fundos, é certo, mas significa acima de tudo auscultar, valorizar o trabalho desenvolvido no terreno e o que pode vir a ser realizado.
- O papel do discurso político é mobilizar, apontar direções. Importa, pois, definir objetivos, assumir riscos nas estratégias, mas não perder de vista o rumo. Se o destino último das políticas passa por dotar tecnologicamente as escolas e as famílias, esta parece ser uma viagem de horizontes curtos, apesar de dispendiosa.
- Quando os recursos são escassos, é fundamental ser criterioso nos investimentos e prestar atenção à sustentabilidade de uma medida ao longo prazo (e não apenas no ciclo eleitoral do governo que se encontra em funções), um aspeto crucial para o equilíbrio do ecossistema social e económico.
- Aproveitar a receptividade para os temas da seguranças e proteção no uso da internet para ir além disso e cultivar a dimensão da capacitação e da participação.

**2. O significado das políticas europeias**

Em 2007, Junge & Hadjivassiliou consideravam que não pode haver dúvida de que a literacia digital continua a ser um ‘assunto quente’ na UE. Apesar de cerca de uma década de intervenções relacionadas com a literacia digital, e com iniciativas como a ‘Estratégia de Lisboa’, ‘i2010 Initiative’, ‘2006 Riga Declaration’, replicadas nos estados-membros de forma adaptada a cada contexto, a literacia digital continua assim na agenda da UE, tendo nascido com duas preocupações essenciais: a economia do conhecimento e – progressivamente – assegurar uma participação equitativa a todas as pessoas (Ibidem). A Agenda Digital comprova essa ideia do lugar central que a literacia digital e mediática ocupam nas problemáticas europeias.

É indiscutível a influência que as estratégias definidas pela UE assumem nas políticas dos países-membros. Estas iniciativas são depois adaptadas aos vários contextos dos países europeus – as políticas nacionais de literacia digital ou tecnológicas são o reflexo das políticas europeias, quer em termos de motivação quer em termos de foco (Cullen *et al.*, 2007). No caso português, torna-se evidente a sua preponderância nos fundamentos e pressupostos que estão na origem do PTE e de diversas medidas de implementação das tecnologias na sociedade portuguesa.

Que significado tem esta influência europeia? Que resultados produz? Há aproveitamento das oportunidades (e)ou os decisores nacionais são apenas marionetas do rumo europeu definido por Bruxelas?

O trabalho de investigação demonstrou que Portugal, desde há uns anos a esta parte, tem vindo a fazer um esforço de valorização das tecnologias e, mais recentemente, foi mesmo intensificado, nomeadamente através da aposta na banda larga, no acesso a computadores pessoais, redes, etc. Ainda que a imagem desta estratégia seja de evolução, ao nível das infraestruturas, visível no programa e.escola e na iniciativa ‘Magalhães’, esforço idêntico tem sido seguido pelos restantes países, o que não valoriza a curva ascendente do percurso português (cfr. Gráfico 10). Como se poderá ver nos gráficos seguintes, os demais países fizeram igualmente as suas apostas nessa área, impedindo que o desenvolvimento de Portugal significasse um salto qualitativo e uma aproximação à média europeia em muitos dos aspetos medidos.

Uma ferramenta disponibilizada pela Comissão Europeia (<http://scoreboard.lod2.eu>) permite construir os gráficos a partir dos dados disponíveis, comparando países, traçando a sua evolução individualmente, etc. Para os gráficos seguintes, na impossibilidade de incluir todos os membros, o que criaria ilegibilidade, coloca-se em comparação os países mediterrânicos Espanha, Grécia, Portugal, Itália e ainda a Irlanda, que são regiões da UE que apresentam, nesta altura, problemas e crises financeiras. Aparecem ainda mais dois dados, a média Europeia e a Finlândia, por ser um país apontado em muitos documentos como modelo a seguir por Portugal nestas políticas.

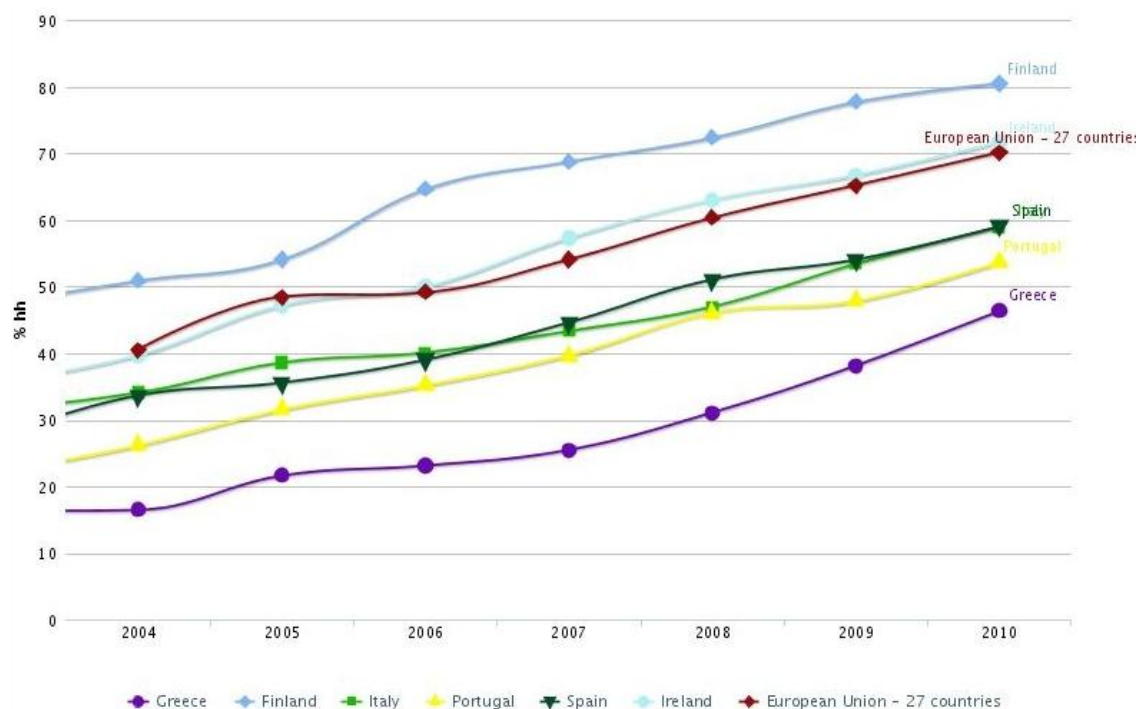


GRÁFICO 11 – % DE FAMÍLIAS COM ACESSO À INTERNET EM CASA  
Fonte: Comissão Europeia; Agenda Digital, Scoreboard

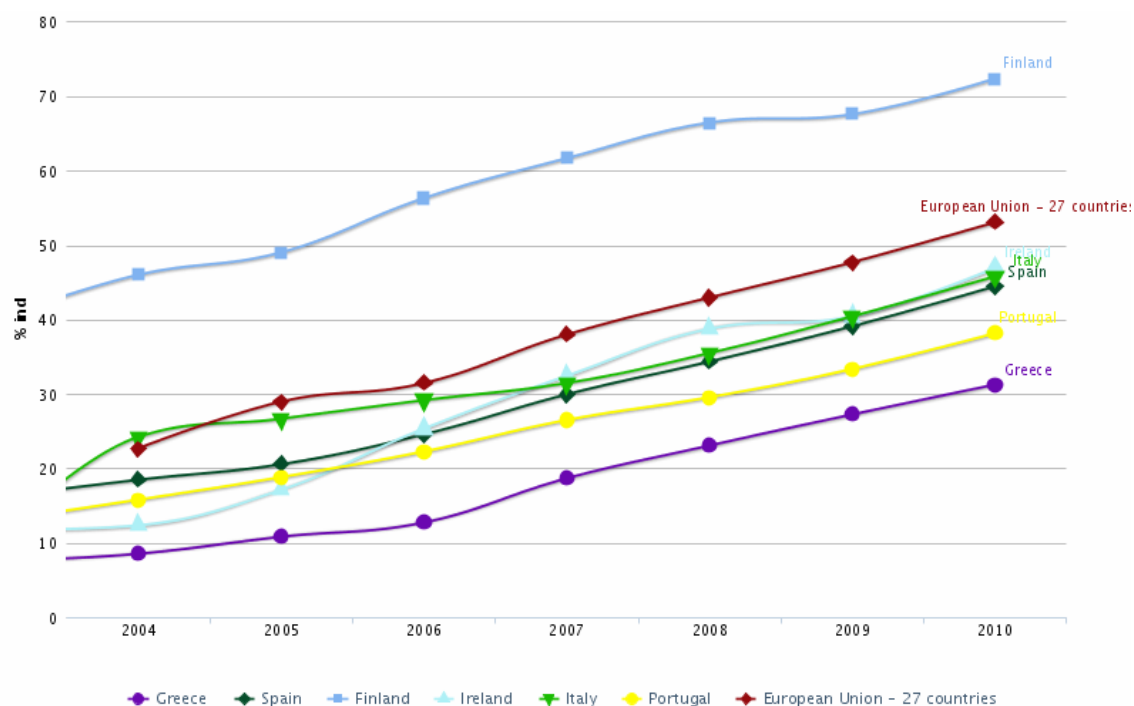


GRÁFICO 12 – % DE PESSOAS QUE SÃO UTILIZADORES FREQUENTES  
(TODOS OS DIAS OU QUASE TODOS OS DIAS)  
Fonte: Comissão Europeia; Agenda Digital, Scoreboard

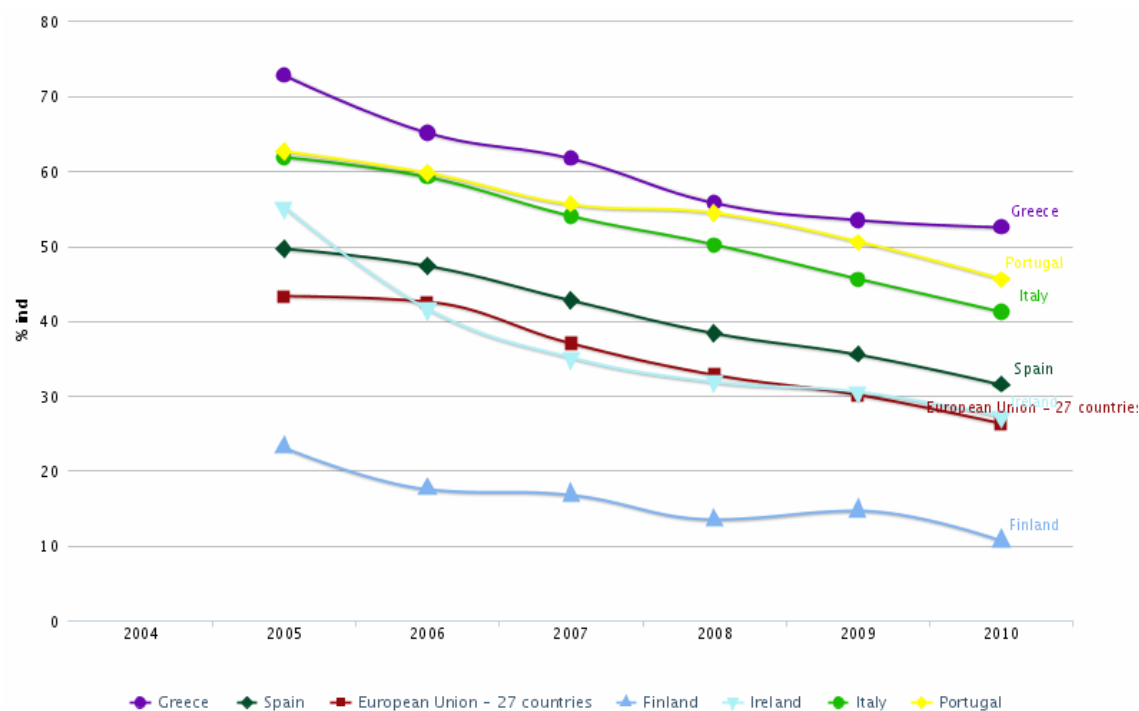


GRÁFICO 13 – % DA POPULAÇÃO QUE NUNCA UTILIZOU A INTERNET

Fonte: Comissão Europeia; Agenda Digital, Scoreboard

Nos três dados – famílias com acesso à internet em casa, pessoas que acedem diariamente à internet e pessoas que nunca usaram internet – há uma espécie de linhas paralelas. Os índices vão melhorando, mas isso acontece também nos restantes países. Ou seja, Portugal sobe mas ao ritmo que os restantes países melhoram também, o que o coloca em posição de atraso relativamente à média europeia – uma fasquia de referência, que também ela vai subindo graças aos avanços globais.

Estes são apenas três dados (noutros a posição de Portugal é mais favorável), de alguma forma representativos de que a mudança que se falava aconteceu, o que não foi, ainda assim, determinante para atingir o topo. O que nos poderá dizer isto? Que as mudanças são progressivas, que o contexto europeu sobe gradualmente, mas significa também que não há como fugir a estas estratégias, sob o risco de se ficar mal na fotografia.

As oportunidades das estratégias europeias devem ser analisadas tendo em conta os projetos, investigações, estudos, programas em que Portugal teve a possibilidade de participar, integrando equipas internacionais, partilhando experiências, contribuindo para a melhoria da área. Em termos nacionais, pode ser apontada uma mais-valia das comunicações e diretivas europeias, que vão surgindo sob a forma de documentos, pois servem para conferir credibilidade e força à área, sendo um dos argumentos largamente utilizados pelos investigadores para refletirem sobre o tema. Para além disso, as investigações e estudos europeus têm ajudado a traçar o perfil do que se passa em Portugal, estabelecendo comparação com os outras regiões da Europa, que servem também de estímulo para melhorar onde se está pior, mas também para apostar naquilo que são os pontos fortes identificados.



A União Europeia tem crescido nesta área e Portugal, como país-membro, tem participado nessa estratégia. Eventualmente, predomina uma percepção de países como o nosso, com menos influência, como marionetas ou executores do que é definido centralmente. Esta foi, aliás, uma provocação feita em algumas entrevistas, a que foram respondendo os entrevistados com a convicção de que Portugal tem tido a sua voz na definição dessas estratégias, por isso o seu papel é ativo e de convicção naquilo que é decidido. O que se verifica é que estas iniciativas são necessariamente adaptadas aos vários contextos dos países europeus, pois as políticas tecnológicas nacionais são o reflexo das políticas europeias, quer em termos de motivação, quer em termos de foco (Cullen *et al.*, 2007). Ainda assim, não é pelo facto de virem da União Europeia que devem ser aceites acriticamente, elas podem e devem ser interrogadas. Sugerem Rantala & Suoranta (2008: 93) que, nas políticas europeias – onde “há mais em jogo do que aparenta” –, questões relacionadas com literacia digital têm mais a ver com “um aparato tecnocrático do que é governar as pessoas num mundo globalizado”. As regras estão implícitas, é necessário participar, mas as estratégias adotadas revelam uma visão da realidade, e não a única solução para um determinado problema.

Algumas contradições podem ser identificadas na ação de algumas políticas europeias. A saber, foco nas tecnologias (que tem vindo a ser alterado); desligamento entre grupos que ora defendiam uma perspetiva mais centrada na tecnologia e outros que reclamavam uma abordagem mais ampla e centrada nos media em geral (que parece ter desvanecido); uma motivação de base fortemente ancorada na economia e não tanto em aspetos culturais (também aí se pode vislumbrar alguma alteração – veja-se a valorização da literacia fílmica, como forma de destacar o aspeto cultural).

**Implicações e recomendações:**

- Seguir as estratégias europeias não é uma opção, é uma inevitabilidade, num sentido positivo. É fundamental acompanhar e conhecer bem os contornos de tudo o que tem a ver com as literacias, tirando proveito de todas as oportunidades que surgem, ao nível de projetos, medidas de ação, investigação, criação de empregos, etc. (Algo que nem sempre tem acontecido como facilmente se comprova através do desconhecimento da Diretiva 2007/65/CE 11, de dezembro de 2007, por parte de entidades entrevistados públicas a quem tocava alguma responsabilidade nesse caso concreto).
- As entidades públicas mais diretamente envolvidas nos diferentes projetos podem liderar processos de mudança e reunir outras instituições e pessoas para estas problemáticas. O selo de projeto europeu é ainda apelativo para congregar vontades e ação.
- Acatar as estratégias definidas pela UE não deveria significar uma aceitação acrítica, limitando a participação de Portugal a fornecimento de dados estatísticos para a construção de instrumentos de mediação. As estratégias europeias permitem alguma criatividade na forma de aplicar as medidas. Aproveitar essas estratégias, ainda que de forma crítica, poderá ser fundamental na capacitação das pessoas para lidarem com os ambientes digitais.

### 3. A inevitabilidade do discurso político (e da ação) em torno das tecnologias

Os decisores políticos não têm uma grande margem para adotar um discurso diferente daquele que é uma visão positiva e a aposta nas tecnologias. É difícil ter uma posição diferente daquela que é a explicação para a aposta nas TIC, que gira em torno de três ideias-chave:

- As tecnologias permitem aprender mais e melhor;
- As tecnologias promovem a economia (através do mercado das tecnologias e preparando os cidadãos para um mundo laboral moderno);
- As tecnologias e sociedade da informação são instrumento de cidadania e motor da mudança (não ter acesso a elas é ficar excluído).

Este discurso – que sustenta e dá base à ação – encontra-se agrilhado por um conjunto de circunstâncias e pressões que conduzem a um fechamento e, eventualmente, a uma postura acrítica. Eis argumentos que contribuem para uma espécie de colete-de-forças que envolvem o discurso político:

- *Pressão (e oportunidade) externa:* as estratégias europeias; querer ficar bem no retrato fixado em *rankings* internacionais, como é o caso do PISA; possibilidade de se distinguir em termos internacionais.
- *Pressão económica:* dinamizar o mercado das tecnologias, que é uma ideia comumente aceite, também associado a uma nova economia;
- *Pressão das empresas (multinacionais):* as empresas, sobretudo multinacionais, têm visto no ensino uma oportunidade de desenvolver programas tecnológicos em grande escala, criando programas que propõem aos governos; para estes, interessa-lhes aparecer associados a entidades empresariais desta envergadura;
- *Pressão da inovação e da modernização:* para lá de todo o bem-estar e comodidade que trazem, está associada às tecnologias uma ideia de modernização e também de inovação; não há grande margem para que os governos não tenham iniciativas neste setor;
- *Pressão dos media:* não é dado relevo a discursos que se afastem do fascínio que a tecnologia exerce e não existe, por norma, contraditório às posições mais fascinadas com as tecnologias. Isso reflete também aquilo que é o pensamento do cidadão, as tecnologias são boas, por isso pode-se falar ainda de uma *pressão social*, que gravita em torno da ideia de que as pessoas aceitam e valorizam as tecnologias.

Relativamente à pressão externa, já foram referidas algumas ideias no ponto anterior. Não conta só crescer, seria necessário crescer mais do que os outros. Pior de tudo é ficar para trás: ‘cauda da Europa’, ‘perder o comboio’ são expressões que, de alguma forma, fazem parte do imaginário lexical dos portugueses quando se estabelece comparação com os países da União.

As preocupações dos decisores relativamente a medidas de ação passam por figurar positivamente nestes quadros comparativos.

Os dois gráficos seguintes, Gráfico 14 e Gráfico 15, são exemplos de dados comparados nos diversos países europeus, nomeadamente a percentagem de famílias com acesso à internet em casa, no ano de 2010, figurando Portugal como nos “países menos conectados”<sup>75</sup>.

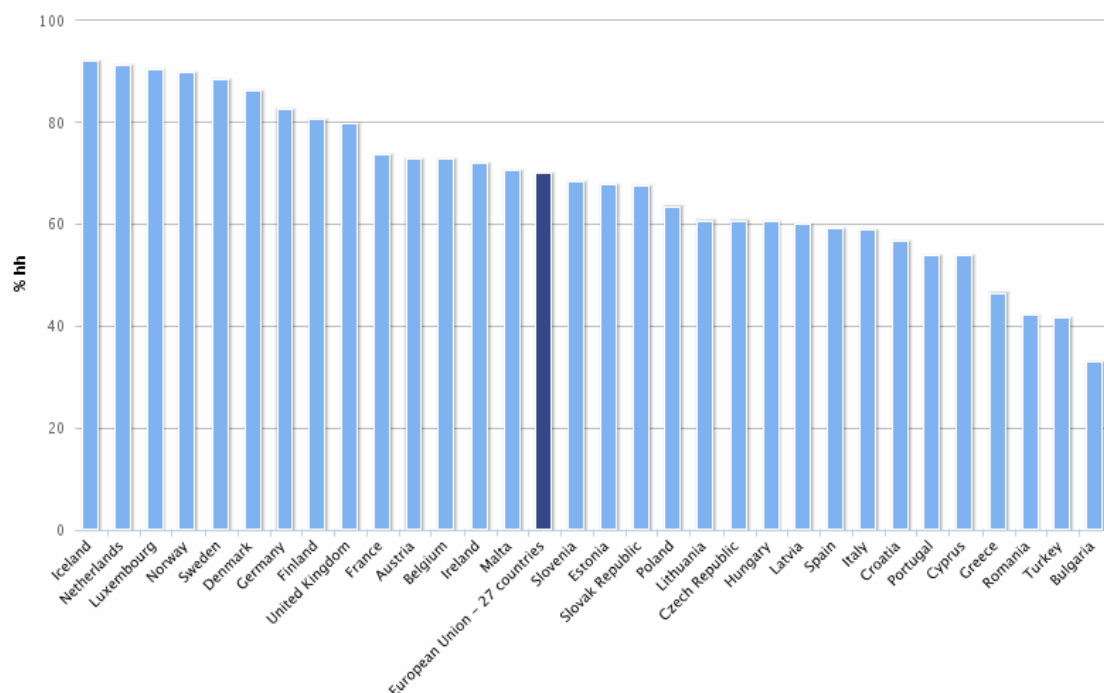


GRÁFICO 14 – % DE FAMÍLIAS COM ACESSO À INTERNET EM CASA – ANO 2010

Fonte: Comissão Europeia; Agenda Digital, Scoreboard

Nos mais recentes resultados do PISA, dentre os vários parâmetros estudados, um tem a ver com a percentagem de alunos que mencionaram ter acesso a, pelo menos, um computador em casa, apresentando a evolução desde entre 2000 (o ano em que teve início esta mediação) e 2009. Neste aspeto, a posição de Portugal está próxima dos primeiros lugares, com quase todos os alunos a responderem afirmativamente a este aspeto. A evolução que se dá em menos de uma década é assinalável.

<sup>75</sup> Url: [http://ec.europa.eu/information\\_society/digital-agenda/scoreboard/pillars/skills/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/pillars/skills/index_en.htm).

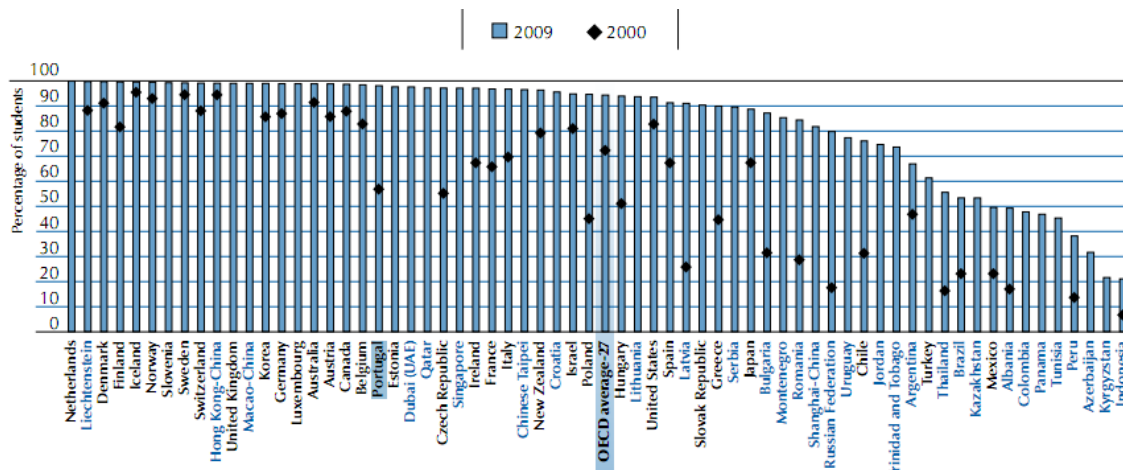


GRÁFICO 15 – % DE ESTUDANTES QUE REFERIRAM TER UM COMPUTADOR EM CASA NO PISA 2000 E 2009

Fonte: PISA 2009 – OCDE, PISA 2009 DATABASE, TABLES VI.5.2 AND VI.5.3.

Estes dados apenas nos indicam a disponibilidade das tecnologias, o que está ainda muito longe de deixar indicações relativamente ao grau de literacia que a população portuguesa apresenta em ambientes digitais. E isso é, como se procurou demonstrar neste trabalho, onde deve estar o foco da literacia digital e mediática. Em todo o caso, ter acesso às tecnologias é uma condição importante, fundamental até, para que isso aconteça. O problema coloca-se quando as políticas tecnológicas da educação se centram quase exclusivamente nestes aspetos mais tecnológicos, que são muito relevantes para as mediações e comparação com outros países, seja da UE, seja da OCDE.

Esta é a pressão externa, que pode ser encarada como a oportunidade de o país ganhar uma posição de destaque se figurar nos lugares cimeiros dos indicadores contemplados.

A pressão económica e das empresas estão associadas. As tecnologias desenvolvem o mercado e isso passa pela aposta na formação e no desenvolvimento de competências digitais nas pessoas, pois parte-se da premissa de que o investimento em literacia, e na educação em geral, são mais importantes para o crescimento da economia a longo termo (Rantala & Suoranta, 2008: 92). A Europa, que pretende transformar-se na “economia do conhecimento”, tem esse princípio bem definido. Numa altura de crise, a ideia de criar melhores condições de empregabilidade cria ainda mais expectativas relativamente à preponderância das tecnologias.

As grandes empresas de base tecnológica, como a Microsoft ou a Intel, têm concentrado a sua atenção no contexto educativo. Para além de um mercado em grande escala, está a cativar consumidores desde crianças, negociando diretamente com governos, como é o caso de Portugal, de que resultam memorandos de entendimento. Na perspetiva de um governo, trata-se da possibilidade de ter acesso a vantagens económicas, de equipamento e de *know-how*, mas também da possibilidade de se associar a empresas de renome. Há ainda estratégias interessantes de oportunidades que se abrem, como a Toshiba que atribuiu um prémio internacional ao governo. (Nas entrevistas, houve alguém a assinalar a contratação de pessoas que exerceram alguma função na coordenação de programas governamentais por parte dessas

empresas, sugerindo a utilização de algum fascínio que existe também de quem está em funções governativas de vir a tornar-se colaborador destas prestigiantes empresas).

A pressão da inovação e da modernização é também muito forte. Como já foi referido, a tecnologia exerce um enorme fascínio e a modernização é uma imagem que lhe está implícita. Os meios de comunicação social, no seu papel de mediadores, transmitem esta visão às pessoas, sem se interrogarem muito sobre esta posição. Provavelmente não o conseguirão fazer, porque a perspetiva crítica da tecnologia está bastante distante do que é o pensamento corrente. Rantala & Suoranta (2008: 92) lançam uma questão, em tom provocatório, ainda a propósito das políticas europeias: “Quem poderia ser crítico ou ter dúvidas sobre os benefícios da literacia digital promulgadas pelas políticas da literacia digital?”. Isso pode ser aplicado a este domínio dos media: quem se atreve a ter uma opinião crítica relativamente à centralidade das tecnologias, sem aparecer como alguém com uma visão retrógrada, completamente fora do seu tempo?

Os líderes de opinião, ou seja, os que têm uma participação ativa nas redes e têm por isso presença e voz são pessoas tendencialmente adeptas das tecnologias, desde logo porque as utilizam. No caso dos professores, se está nas redes, nos blogues, nos fóruns indica que é um utilizador destes sistemas e, quando participa em discussões que envolvam as tecnologias, tendem a ter uma opinião de promoção e em prol da sua utilização.

O programa e.escolinha, com o computador ‘Magalhães’, é um também aqui um excelente exemplo e pode dar pistas para uma melhor compreensão de que está a ser discutido. Em trabalhos já apresentados (por exemplo, Pereira *et al.*, 2010) no âmbito do projeto de investigação, a decorrer no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, ‘Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto do media digitais nas crianças’, verificou-se que os media fizeram uma ampla cobertura desta política pública. Em fotografias que integram as peças de quatro jornais diários analisados, são vários os exemplos da imagem do Primeiro-Ministro, em contexto de aula e na presença de crianças, junto do computador, com uma forte mensagem de modernização do ensino, fruto de uma aposta do governo.

Essa investigação revela que as posições recolhidas nos jornais em textos opinativos são diversificadas quanto ao computador, mas a sua maioria não diz respeito a questões tecnológicas de fundo. São, antes, aspetos circunstanciais, como condições físicas nas salas, logística da distribuição, formação dos professores, e também aproveitamento e arma de arremesso político. Não questionam tanto a tecnologia e a visão que apresentam da sociedade, mas mais o modo como foi tudo feito e, ainda, como a medida foi apresentada à sociedade.

Ainda outras duas notas, que ajudam a compreender os aspetos aqui apresentados e a pressão que isso representa. No momento em que surgiu a possibilidade de a iniciativa e.escolinha terminar, foi possível ouvir partidos da oposição a oporem-se a esse cancelamento, quando anteriormente criticavam a medida (cfr. notícia do *Público*). Ainda mais um facto: a análise de todas as notícias recolhidas dos quatro jornais diários ao longo de 24 meses revelou que a maior percentagem incidia não sobre aspetos pedagógicos ou tecnológicos, mas sobre a dimensão económica da medida (Ibidem). Ou seja, a pressão económica é, por isso, um impulsionar

determinante, e a pressão política para agir nesta área é também muito forte, levando a que os decisores tenham de criar ações de intervenção nesta área.

Daqui se retira que o discurso político no espaço mediático, mas também nos confrontos parlamentares, e a ação que isso produz, estão muito limitados por aquilo que é suposto fazer. Por outro lado, como se viu nas entrevistas, quando houve tempo para reflexão, isso traduziu-se numa oportunidade para expor ideias e explicar o pensamento, o que não é possível no espaço público, pois é muito limitado pela fugacidade (Roberto Carneiro evoca a sua experiência de Ministro de Educação, numa altura onde tudo era menos rápido, em que sentia, ainda assim, que fazer política era responder a um jornalista empunhando um microfone e sintetizar todo o seu pensamento numa frase ou num discurso de um minuto). Mas também não é tarefa simples dialogar com uma audiência que não tenha da tecnologia um certo distanciamento sobre dimensões e problemáticas que incidem sobre problemas que não são explicáveis apenas por frases sonoras ou em intervenções sem profundidade.

Quando o governo que iniciou funções em 2011 anunciou, através do seu Ministro da Educação e da Ciência, que a disciplina de TIC do 9º ano seria extinta, alguns destes argumentos parecem perder força. No entanto, verifica-se que o motivo apresentado pelo ministro responsável, Nuno Crato, vai ao encontro do que é o senso comum: no 9.º ano, “a maioria dos jovens já domina os computadores perfeitamente”<sup>76</sup>. A celeuma que suscitou este anúncio é reveladora dessa pressão social que é exercida sobre os decisores.

Neste caso, o problema que se coloca é claramente económico e é a falta de recursos que determina uma série de medidas, não indo ao encontro do que a Comissão Europeia sugeria: em tempos de crise apostar naquilo que faz crescer. Quando não há recursos financeiros, isso não é mesmo possível. Ainda assim, dias antes desta declaração, foi feito um anúncio por outro membro do governo. Álvaro Santos Pereira, ministro da Economia, afirmava ao jornal *Negócios Online*<sup>77</sup> que o governo estava a ultimar um programa de promoção da inovação e afirmava que era preciso “alargar competências, promovendo a literacia digital”.

Assim, será possível concluir (e confirmar-se) que a mensagem do um discurso político não tem muita margem de manobra para apresentar outra visão das tecnologias que saia destes vetores apresentados anteriormente, mesmo quando a situação das finanças públicas é desastrosa?

**Implicações e recomendações:**

- Refletir e explicar os objetivos das políticas com a profundidade possível: é importante não tomar ideias como a da literacia digital como dado adquirido. De acordo com Livingstone & Das (2010: 40), os decisores deveriam combater uma ideia comum do espaço público e no

<sup>76</sup> *Público* (30.10.2011). Url: <http://publico.pt/1518852>.

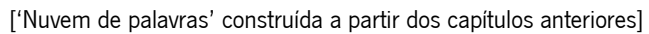
<sup>77</sup> *Negócios Online* (08.10.2011). Url: [http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS\\_V2&id=510293](http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=510293).

próprio discurso político, a do determinismo tecnológico (que se materializa em ideias como os impactos, efeitos, resultados da internet na educação ou noutra dimensão da sociedade). O próprio discurso político é, em grande medida, impulsionador da ação.

- Cruzar áreas para ajudar a compreender mais criticamente o fenómeno da tecnologia na sociedade, como a Sociologia ou a Filosofia da Tecnologia (Feenberg, 2005).
- As parcerias público-privadas são úteis mas também se prestam a conflitos entre o interesse público e as prioridades das empresas. A celebração destas parcerias deve ser precedida, e acompanhada, de negociação e de distanciamento crítico.
- Os media têm um importante papel a desempenhar na mediação entre o discurso político e os cidadãos. Interpelar, confrontar, detetar contrariedades e fraquezas, uma avaliação deficitária, cabe nesse papel de mediação, que não deve confinar-se a um mero veículo acrítico da mensagem dos decisores.







['Nuvem de palavras' construída a partir dos capítulos anteriores]



## Considerações finais

Ficou sublinhado, com esta investigação, que a área da literacia relacionada com os media (digitais) tem crescido exponencialmente nos últimos anos, sobretudo a partir de 2005. Esse crescimento é visível na produção científica (Gráfico 6), nos documentos elaborados por instituições internacionais (Gráfico 4). No nosso país, manifesta-se no aumento de projetos financiados (Quadro 1) e, no que toca a políticas públicas ligadas à educação, verifica-se uma maior diversidade de iniciativas (Quadro 8).

Quer com a leitura dos documentos das instituições internacionais, quer com a revisão da investigação, ficou demonstrada uma crescente preocupação com os desafios que se colocam aos cidadãos, nomeadamente aos jovens, e todas as oportunidades que os media digitais permitem. A produção documental aumentou nos últimos anos e isso é reflexo da centralidade que estas matérias ocupam nas inquietações da UNESCO, do Conselho da Europa e da Comissão Europeia. Mas isso não significa necessariamente uma repercussão no terreno, pois a constante tentativa de (re)conceptualização da área é feita de avanços e recuos, centrando-se aí muita da discussão em detrimento da sua operacionalização.

A investigação acompanha a tendência de crescimento da produção documental. A publicação de artigos tem vindo a aumentar e os media digitais são tema central, muitas vezes com uma abordagem direcionada para o impacto das tecnologias nas crianças e nos jovens. Outras temáticas, como os consumos ou a relação com a saúde e bem-estar dos consumidores, têm relevo na produção científica desta área da educação para os media e das (novas) literacias, de acordo com a revisão da literatura realizada.

O aumento desta produção científica está ainda relacionado com o nascer de novas publicações na área. Entre 2010 e 2011, é de assinalar o surgimento de revistas científicas desta área, por exemplo na Europa, como é o caso de *Media Education - Studi, Ricerche, Buone Pratiche* da Associação Italiana de Educação para os media (MED), a *MERJ - Media Education Research Journal*, publicada pela editora britânica Auteur, e ainda *Jeunes et médias - Les Cahiers francophones de l'éducation aux médias*, revista dirigida pelo Centro de Estudos Sobre Jovens e Média, recentemente criado em França.

O crescimento de projetos de investigação com financiamento, nacional e europeu, tem permitido criar massa crítica em Portugal, congregando investigadores e despertando o interesse de várias entidades para esta problemática. Concretamente em Portugal, só no ano de 2011 várias iniciativas tiveram lugar ou iniciaram (por isso, esta tese apenas faz breve menção a elas): o 1º Congresso Nacional de Literacia, Media e Cidadania (Universidade do Minho), a Conferência Inclusão e Participação Digital (Universidade Nova de Lisboa), o Observatório de Educação para os Media, a 'Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática' do Conselho Nacional de Educação<sup>78</sup>, de 2011, dirigida ao Governo e à Assembleia da República. Isto comprova o

---

<sup>78</sup> O Conselho Nacional da Educação aprovou, em dezembro de 2011, um documento intitulado 'Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática', no qual manifesta posições relativamente a este assunto e destaca a

crescimento assinalado e deixa em aberto uma evolução da área, o que será interessante de acompanhar, não só as iniciativas que vão aparecer mas também de que forma as políticas públicas se vão apropriar e apoiar este movimento.

Estes dados são um importante contributo para alimentar a discussão relativamente à pertinência da área que cruza dois campos do conhecimento, o da educação e o da comunicação. A perspetiva da educação para os media permite enquadrar as tecnologias no seio dos meios de comunicação e da sua evolução, aprendendo com a história de cada um deles, com o que trouxe de novo e o que obrigou a reinventar, mas também com aquilo que se repete, nomeadamente receios e panaceias em torno de cada novo surgimento. Para além disso, para investigadores como Pinto (2003), a relação dos media, da informação e da literacia devia ter como denominador comum a comunicação, aspeto que tem sido secundarizado nas estratégias das políticas públicas. Neste domínio, não parece existir um plano de fundo de promoção da comunicação, um bem mais relevante do que a própria informação – considera Wolton (2009). A perspetiva da literacia sublinha ainda a importância de ter as tecnologias como objeto de reflexão e não apenas como meio para melhorar a aprendizagem ou a produtividade.

Esta relação da comunicação e da educação é, antes de mais, uma reflexão que a comunidade científica que estuda estas matérias necessita de fazer, pelo menos em termos nacionais, para sedimentar esta área do conhecimento, não só nos aspetos teóricos, mas também empíricos. Apesar do crescimento da área, verificou-se uma tendência para a sua colocação nas ciências da comunicação e um desinvestimento por parte das ciências da educação, como constatou o estudo de Pinto *et al.* (2011) – com consequências negativas para a formação de professores. A International Association for Media and Communication Research (IAMCR), a maior associação internacional das ciências da comunicação tem uma secção denominada ‘Media Education’ e, em 2011, a Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (Sopcom) formalizou a criação do Grupo de Trabalho Comunicação e Educação.

São sinais de que é no âmbito da Comunicação que a área mais tem crescido, mas pretendeu-se com este trabalho criar pontes entre estes dois universos, muitas vezes distantes e a caminhar em paralelo e onde é fundamental criar linhas de cruzamento.

Ao estudar o enfoque da literacia digital e a presença da literacia mediática nas políticas tecnológicas da educação, esta tese pretendia precisamente destacar a importância de valorizar dimensões em tais estratégias que, à partida, se antevia como tendo pouco relevo, o que se veio a confirmar com o trabalho desenvolvido. Esta investigação procurou, a partir da discussão do Plano Tecnológico da Educação, levantar questões sobre a alfabetização digital, desde logo formas e dificuldades para a ação numa área que vários governos nacionais ao longo dos últimos 30 anos tiveram como prioritária, em termos de políticas públicas.

Se a análise dos documentos fundadores do PTE demonstrou que as entidades governamentais procuraram com esta política criar a ilusão de uma reforma da escola e do ensino e, mais

ambiciosamente, a mudança de todo o ecossistema social, assumindo que a posse da tecnologia daria o poder para que tal acontecesse, os entrevistados manifestaram na sua globalidade uma perspectiva divergente desta ideia (apesar de integrarem este grupo membros do governo responsável pelo PTE). Seguindo a tendência das anteriores iniciativas nesta área, que desde os anos 80 tem vindo a fazer uma aposta na melhoria de condições de acesso às tecnologias, nas entrevistas ressalta a ideia de que isso não basta para aumentar os níveis de literacia (digital), pelo menos numa aceção mais complexa, que engloba dimensões de participação cívica e realização pessoal, e não apenas de competências técnicas – um enfoque verificado numa primeira fase da estratégia europeia (Buckingham, 2007b; Mansell, 2010).

Na análise das políticas e iniciativas tecnológicas no campo da educação, as questões do acesso são centrais (Montargil, 2007). Volvidos cerca de 30 anos de políticas públicas nesta área, o Plano Tecnológico da Educação voltou a esta problemática que, não sendo de forma alguma despreciada, revela que a ação política praticamente se esgota nesta preocupação. Por isso, nesta perspectiva histórica transparece, de certa forma, o mito do eterno retorno, de estar constantemente centrado em aspetos essencialmente de acesso – condição fundamental para facilitar e promover os usos. João Trocada da Mata acaba por referir, na entrevista, que era preciso enfrentar esta lacuna que se vinha a arrastar há muito tempo, por isso a estratégia foi direcionada para aspetos mais logísticos, apesar do coordenador do PTE reconhecer que “o principal desafio não é garantir o acesso às tecnologias, mas um uso de qualidade”.

Relativamente à obsessão pela modernização tecnológica, evidenciada nos discursos fundadores do PTE, ela deve ser discutida à luz de várias pressões, nomeadamente do poder económico, representado nas empresas multinacionais, mas também de pressões externas, designadamente das estratégias europeias com que o país tem estado sintonizado. A Comissão Europeia, que tem promovido e patrocinado um conjunto de iniciativas de literacia digital na última década, tem vindo mais recentemente a sublinhar dimensões que ultrapassam questões meramente técnicas, tendendo por isso a associá-la à literacia mediática, que se confunde, muitas vezes, com a educação para os media.

Esta investigação, ao convocar estes percursos, nacionais e de fora, procurou evidenciar a importância de promover uma dimensão crítica da tecnologia na sociedade, nomeadamente entre os mais novos. As temáticas da mudança e da inovação que rodeia e procuram legitimar a implementação das tecnologias devem ser problematizadas. Um discurso político demasiado floreado à volta do poder das tecnologias e dos seus efeitos é ele próprio inibidor da mudança partindo da crença de que com o acesso se operam as transformações prometidas. Há um conjunto de dificuldades e assimetrias, como a pobreza, os ambientes pouco estimulantes, a desmotivação, a falta de horizontes – todos eles apontados nas entrevistas – que não são de resolução célere. Sem rejeitar a importância de um discurso mobilizador (“o discurso pode muito” – no dizer do então Primeiro-Ministro José Sócrates) e de boas condições de acesso às tecnologias, é fundamental (como muitos dos entrevistados assinalaram) que essa agenda de mudança não ocorra apenas com base no desejo e que se desenvolvam estratégias conducentes à mudança social que acompanhem a distribuição de tecnologias.

A tecnologia habita cada vez mais o nosso ambiente e ajuda-nos a melhorar processos, contudo, promover entusiasticamente as tecnologias como ferramentas redentoras – como se verificou nos discursos que apresentavam o PTE e o Programa e.escola – incita a um consumo sem reflexão, o que é contrário à necessidade de construir sentido (Gonnet, 2007) a partir da presença da tecnologia na nossa atividade laboral, de aprendizagem, lúdica, social. Um discurso empolado e pouco refletido não convida ele próprio à análise, nomeadamente que interesses estão subjacentes e que pressões existem para que tais iniciativas sejam impulsionadas, estando implicadas somas avultadas vindas do investimento público.

As opções do PTE ficam marcadas por silêncios e ruídos. Alguns entrevistados consideram que a ação propagandística foi excessiva, redundando em excesso de campanha e promoção, com consequências inversas às pretendidas: demasiado ruído em torno das iniciativas. Por outro lado, esta investigação realça alguns silêncios, nomeadamente na visão que esta política pública preconizava de escola, de criança e até da ideia de inovação. A avaliação das políticas desempenha um papel fundamental para apontar direções e caminhos a evitar. E esse foi também o objetivo deste trabalho de investigação – contribuir para a problematização dos fundamentos que dão origem a políticas públicas de implementação das tecnologias na sociedade, sobretudo através da escola. A multiplicidade de vozes convocadas através das entrevistas permitiu conferir opiniões, visões e conceções diversas, que se devem a proveniências e experiências muito diferentes. A estas juntaram-se as perspetivas de instituições internacionais, bem como a investigação que tem vindo a ser realizada, constituindo-se como uma base que pode ser relevante para a construção de novas políticas.

Uma reflexão interessante neste domínio tem a ver com o lugar destinado à literacia para os ambientes digitais no seio escolar, precisamente como estratégia complementar à ação que visa dar condições de acesso. Numa altura em que ocorre em Portugal uma discussão pública, nomeadamente introduzida pela referida Recomendação do Conselho Nacional de Educação, sobre a reorganização curricular relativamente à importância e o contexto de aprendizagem onde devem ocorrer estas aprendizagens, verifica-se uma tendência para a criação de materiais acessíveis aos educadores para os auxiliar nos processos de mediação. Foram referidos exemplos de manuais dirigidos às famílias ou aos professores sobre um meio em concreto (videojogos, redes sociais). Há também exemplos de publicações com atividades para desenvolvimento em contexto de aprendizagem: *Media Education across the Curriculum* (2006), da autoria de Alfonso Gutiérrez Martín e Armin Hottman e patrocinado pela Comissão Europeia; *Media and Information Literacy Curriculum for Teacher Education* (2011), desenvolvido pela UNESCO; *Guia de orientação de Literacia dos Media. Conjunto de ferramentas de Literacia dos Media, um quadro de referência para aprender e ensinar na era mediática* (2011) – produzido por membros da entidade norte-americana ‘Center for Media Literacy’; *25 + UM – Agenda de Atividades de Educação para os Media*, da responsabilidade de investigadores da Universidade do Minho e editado conjuntamente com o GMCS

A investigação e as entidades com responsabilidade de intervenção nesta área podem contribuir para que haja propostas de atividades a desenvolver com os alunos, optando por esta dimensão transversal em detrimento de procurar criar uma nova área disciplinar, estratégia que não foi

sequer enunciada pelos entrevistados. Para estes, a questão centra-se no desenvolvimento de destrezas relacionadas com a escrita e a leitura, não só na relação com os media, mas no sentido tradicional. Para ser considerado alfabetizado, há competências técnicas a desenvolver, mas são cada vez mais importantes as bases sólidas que eram já necessárias antes dos ambientes digitais, pois o que se exige não é tão diferente dos ambientes gerais: a capacidade crítica, o modo como se lida com a informação, a criatividade, a autonomia. São competências que anteriormente faziam parte do desenvolvimento pessoal que precedem o aparecimento de computador e internet.

Por isso, qualquer estratégia que se centre apenas no desenvolvimento de competências técnicas – e elas são importantes pois as crianças precisam de desenvolvê-las dado que os seus conhecimentos são mais limitados do que é perceção comum – dificilmente atingirá resultados satisfatórios. Por outro lado, uma política pública faz parte de uma estratégia de um governo. No caso do PTE, outras medidas relevantes como a Rede Bibliotecas Escolares, o Plano nacional de Leitura ou o Programa Novas Oportunidades puderam complementar algumas das omissões aqui apontadas. Para além disso, apesar dos eventuais excessos e lacunas das intenções inscritas nos documentos iniciais do PTE, os agentes no terreno podem ultrapassar essas expectativas e desenvolver trabalhos de grande qualidade. E isso coloca também a tónica no papel que a investigação, os agentes no terreno, as discussões públicas podem desempenhar, nomeadamente contribuindo para a transformação das próprias políticas.

## Limitações da investigação

No final da construção de uma casa, quer o construtor, quer o arquiteto, quando entram no edifício provavelmente detetam logo falhas ou, pelo menos, a vontade de fazer algo de forma diferente, se possível fosse voltar atrás. Nesta construção da investigação, há limitações e condicionantes que, esperando não colocar em causa a estabilidade do edifício erguido, lhe retiram alguma solidez.

*A proximidade.* Este projeto de investigação teve a oportunidade de acompanhar várias fases das políticas em análise e foram ricos os fenómenos em termos sociais, económicos, políticos, educativos, que foram acontecendo ao longo de cerca de quatro anos que durou este trabalho. Se, por um lado, isso dava sentido à investigação, ter noção de que o objeto de estudo tinha implicações em diferentes dimensões da sociedade portuguesa, por outro lado, existe sempre uma grande probabilidade de esses acontecimentos marcarem também a própria reflexão. Com um pouco mais de distanciamento, outras leituras hão de surgir com novas chaves de compreensão e o tal distanciamento crítico que o passar do tempo sempre acaba por favorecer.

*A abrangência.* As temáticas presentes na tese, relacionadas com a literacia e alfabetização digital, são abrangentes, entrando nos seguintes domínios: políticas, economia, escola, família, sociedade da informação. Incluir todas essas dimensões destaca a complexidade do processo de alfabetização, mas perde-se necessariamente profundidade na sua abordagem. O mesmo

acontece com áreas de cruzamento, já com autonomia nas respetivos campos científicos, que aparecem apenas tocadas ao de leve, como é o caso da comunicação política, do marketing político.

*O planeamento.* Teria sido preferível realizar as entrevistas numa fase posterior, com um pouco mais de distanciamento do PTE. Devido à realização das eleições, tiveram de ser antecipadas, existindo um desfasamento de cerca de dois anos entre a realização das entrevistas e a conclusão da tese.

*A arquitetura.* A estruturação da tese, com vista a torná-la coerente, é um exercício que parece não ter uma fórmula perfeita. Depois de experimentar várias opções para a disposição dos capítulos, foi necessário optar por uma determinada organização, subsistindo, ainda assim, insatisfação acerca da colocação de partes ou dos capítulos.

*As escolhas.* Os autores que servem de base, a constituição do grupo de entrevistados, os dados selecionados e a forma como foram tratados procuraram ter um elevado grau de cientificidade, mas há sempre uma margem de subjetividade que coloca alguns entraves aos resultados obtidos. Se fosse possível voltar atrás, na seleção dos entrevistados, seriam incluídas mais pessoas e entidades, como a Rede de Bibliotecas Escolares, representantes de pais, de professores, entre outros.

*As opções metodológicas.* O trabalho de campo assentou em metodologias qualitativas. Apesar de haver dados quantitativos nesta tese, retirados de outros estudos, a investigação seria mais completa se tivesse havido simultaneamente dados quantitativos produzidos no âmbito da investigação para complementar a análise. A exploração de dados puramente qualitativos requer do investigador um *background* teórico e uma astúcia muito acima da média para explorar a informação em mãos e uma grande capacidade analítica para tornar a investigação significativa e relevante. Para além disso, torna-se sempre mais difícil destacar o impacto dos resultados de uma investigação qualitativa pois dados numéricos despertam outra atenção, por serem mais facilmente perceptíveis e apreendidos pelo público em geral, pelos media e até no seio da própria comunidade dos investigadores.

## **Recomendações**

O contributo final desta tese pode ser sintetizado em 12 recomendações relativamente às políticas tecnológicas da educação. Encontram-se divididas em quatro fases do processo que pode percorrer o desenho e implicações no terreno de uma política pública: a conceção, a implementação, a coordenação ou acompanhamento e a avaliação.



## A. Conceção

1. Problematicar conceitos e pressupostos que costumam ser tomados como adquiridos e explicitar com clareza os objetivos que estão implícitos. Para a elaboração destas políticas públicas, devem ser ouvidos os cidadãos e, hoje, há instrumentos que facilitam essa auscultação. Ter a voz das crianças seria uma mais-valia para uma compreensão das suas perspetivas. Mais do que um gesto simbólico, inclui-las nesse processo tornaria as crianças e os jovens não apenas no objeto das políticas passando a atribuir-lhes um papel de atores.
2. Ter a literacia como preocupação central é garantir que a presença das tecnologias seja acompanhada por estratégias de capacitação dos cidadãos, em especial das crianças. Os contextos não são iguais e a apropriação das tecnologias é feita a ritmos distintos. As políticas tecnológicas relacionadas com a educação precisam de atuar em conjunto com outras estratégias. Isoladas, poderão maquilhar o topo da pirâmide mas nunca atacar os problemas de base.
3. Alinhar os objetivos com estratégias europeias, sem deixar de atender ao contexto nacional.

## B. Implementação

4. A implementação de uma medida destina-se, antes de mais, a melhorar as condições da vida das pessoas e do país. Não poderão ser princípios e objetivos político-partidários, individuais, empresariais (todos eles lícitos) a sobrepor-se e a secundarizar o interesse público.
5. Antes de colocar no terreno as estratégias concebidas, deve ser cuidadosamente avaliada a sustentabilidade das medidas a médio e longo prazo, ao nível de custos, de condições logísticas, de recursos humanos implicados, etc.
6. As 'macro' estratégias devem ter em conta pequenos projetos que possam surgir no terreno, que irão certamente enriquecer e, porventura, complementar algo que não estaria previsto à partida. Estas políticas tecnológicas envolvem, geralmente, grandes investimentos. Uma pequena parcela pode ser destinada para a promoção de projetos ou iniciativas *low-cost*. Prémios e concursos, projetos de investigação que envolvam o desenvolvimento de materiais são atividades mobilizadoras de agentes no terreno que garantem uma via para chegar diretamente a determinados públicos. A atribuição de fundos que não sejam somente para a aquisição de tecnologias (por isso, menos dispendioso) é especialmente importante em tempos com fortes limitações económicas.

### **C. Coordenação**

- 7.** As lideranças são fundamentais para conduzir um processo de implementação de uma medida. Implicam geralmente várias entidades, tanto públicas como privadas. A clareza nos processos, a transparência nas relações que se estabelecem, torna-se condição fundamental para que os fins não sejam ameaçados por distúrbios causados nos meios.
- 8.** O discurso político é mobilizador e a utilização dos media é o meio principal para fazer chegar a mensagem às pessoas. Quando esse discurso apresenta uma medida de forma irrealista provoca o efeito contrário no público: em vez de promover adesão, desperta repulsa e afeta a prossecução dos objetivos de uma determinada iniciativa.
- 9.** As políticas podem e devem estar concertadas com outras estratégias ou com outras políticas públicas. Operar mudanças na sociedade no que toca a alfabetização é um processo muito complexo e não pode ser atacado numa só frente.

### **D. Avaliação**

- 10.** Criar modelos de avaliação das políticas que cruzem dados quantitativos com informação qualitativa. Uma avaliação que levante questões e se desprenda de uma modalidade de causa-efeito (as tecnologias melhoram as *performance* da aprendizagem) poderá identificar vias e fossos não cobertos pela ação das políticas.
- 11.** Estudar e analisar as medidas tecnológicas à luz do que é feito noutros países europeus, e de outras partes do planeta, para identificar pontos fortes e precaver ou evitar caminhos já percorridos sem os resultados esperados.
- 12.** Acompanhar de forma sistemática as políticas tecnológicas da educação. Recentemente foi criado o Observatório de Educação para os Media por um conjunto de entidades públicas, como a Comissão Nacional da UNESCO, o Conselho Nacional da Educação, a ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação, o GMCS - Gabinetes de Meios para a Comunicação Social, a Universidade do Minho, estando sediado nesta última. As políticas tecnológicas da educação, porque diretamente implicadas em questões que pertencem ao campo de ação do observatório, podem ser objeto de acompanhamento por parte deste organismo.

# Bibliografia

---



**A**

- Aguaded Gómez, J. (2007). La educación en medios en Europa: la consagración de un proyecto. *Comunicar*, 28, 7-8.
- Aires, L.; Melro, A.; Correia, J.; Ponte, C.; Azevedo, J. (2011). Inclusão Digital e Percursos Escolares: a apropriação dos media digitais em grupos com baixos níveis de escolarização. *Revista e-curriculum*, 7(2).
- Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Zer Revista de Estudios de Comunicación*, 13.
- Almeida, F. M. G. d. (2007). *A eficácia dos Roteiros de Exploração de Software no 1º CEB - Um experiência pedagógica na área de expressão e educação artística*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto (Faculdade de Ciências), Porto.
- Alves, L. (2005). *Game Over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura.
- Alzouma, G. (2005). Myths of digital technology in Africa. *Global Media and Communication*, 1(3), 339-356.
- ANACOM / KPMG (2010). *Estudo sobre a adesão e o impacto das e.iniciativas - Relatório Final*.
- Anderson, J. (2010). ICT transforming education: A regional guide. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216E.pdf>.
- Anderson, R. & Ainley, J. (2010). Technology and Learning: Access in Schools Around the World. In P. Penelope, B. Eva & M. Barry (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 21-33). Oxford: Elsevier.

**B**

- Baliamoune-Lutz, M. (2003). An analysis of the determinants and effects of ICT diffusion in developing countries. *Information Technology for Development*, 10(3), 151-169.
- Balkissoon, S. The Implications of Integrating Technology in Education: A Research Summary. Retirado de <http://sites.google.com/site/alotofheart/researchsummary.doc>.
- Bártolo, J. (2005). Interfaces meta-comunicativos: uma análise das novas interfaces homem/máquina. In A. Fidalgo & P. Serra (ed.s), *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico*, pp. 371-376.
- Bazalgette, C. (2008). Transforming Literacy. In U. Carlsson, G. Jauinot-Delaunay, G., & J. Pérez Tornero (Eds.) (2008). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 245-250). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
- Belshaw, D. (2011). *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. (A thesis submitted in 2011 to the Department of Education at Durham University by Douglas Alan Jonathan

- Belshaw for the degree of Doctor of Education). Retirado de <http://neverendingthesis.com/doug-belshaw-thesis-as-submitted.pdf>.
- Bentivegna, S. (2006). Rethinking politics in the world of ICTs. *European Journal of Communication*, 21(3), 331-343.
- Bévort, E. & Breda, I. (2008). Adolescents and the Internet: Media Appropriation and Perspectives on Education. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 140-165. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Bimber, B. (2001). Information and political engagement in America: The search for effects of information technology at the individual level. *Political Research Quarterly*, 54(1), 53-67.
- Blanchard, J. & Moore, T. (2010). The Digital World of Young Children: Emergent Literacy (White Paper).
- Blanco, E. & Silva, B. (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, M. (2005). Learning Spaces. In D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause.
- Buckingham, D. (2008). Defining Digital Literacy - What Do Young People Need to Know About Digital Media? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, 73-90. NY: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2007a). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007b). Media education: A global strategy for development. *Policy prepared for UNESCO Sector of Communication and information*. Retirado de <http://j.mp/hGTqyi>.
- Buckingham, D. & Burn, A. (2007). Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-359.
- Buckingham, D. (2003a). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003b). *New media, new sites of learning*. Presentation for 'Media Literacy – Citizenship and Dialogue'. Brussels. Retirado de [http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/brussels\\_media\\_literacy.pdf](http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/brussels_media_literacy.pdf).
- Buckingham, D. (2003c). *Changing Literacies: Media Education and Modern Culture* London. London: Tufnell Press.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Burn, A. & Durrant, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.

**C**

- Camps, V. (2009). Media Education beyond School. *Comunicar*, 32, 139-145.
- Cantoni, L. & Tardini, S. (2008). Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 26-44. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2009). *Do Quarto de Dormir para o Mundo - Jovens e Media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Carlsson, U. (ed.) (2010). *Children and Youth in the Digital Media Culture*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
- Carlsson, U.; Jauinot-Delaunay, G. & J. Pérez Tornero (Eds.) (2008). *Empowerment through media education: An intercultural dialogue*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
- Caronia, L. (2008). Growing Up Wireless: Being a Parent and Being a Child in the Age of Mobile Communication. In Rivoltella P. C. (org.) *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 99-125. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Carpentier, N. (2003). Access and participation in the discourse of the digital divide: The European perspective at/on the WSIS. *The European information society: a reality check*.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário. Dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 25-40.
- Casanova, F. (2007). *Educar para os media e para cidadania: a casa da juventude da Póvoa de Varzim como alicerce estratégico de desenvolvimento local*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Celot, P. & Pérez Tornero, J. M. (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels 2011, from [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf).
- Censos 1981. (1984).
- Chester, J. (2007). *Digital Destiny. New Media and Future of Democracy*. News York: The New Press.
- Chilton, P. & Schäffner, C. (1997). Discourse and Politics. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, pp. 206-230. London: Sage Publications.
- Clarembeaux, M. (2008). The critical education of young people about TV in central Europe. *Comunicar*, 31, 91-98.

- Coelho, J. D. (2007a). De Bangemann ao Plano Tecnológico. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 139-147). Lisboa: Edições Sílabo.
- Coelho, J. D. (2007b). *Sociedade da informação: o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Comissão Europeia (2009). *Europe's Digital Competitiveness Report Main achievements of the 2010 strategy 2005-2009*. Comissão Europeia. Retirado de [http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/i2010/docs/annual\\_report/2009/digital\\_competitiveness.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/annual_report/2009/digital_competitiveness.pdf).
- Comissão Europeia. (2004). *Implementation of "Educational & Training 2010" – Work Programme – Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*. Basic Skills: EC - Directorate-General for Education and Culture.
- Comissão Europeia. (2003a). *Implementation of "Educational & Training 2010" – Work Programme – Basic Skills, Entrepreneurships and Foreign Languages (Progress Report)*. EC - Directorate-General for Education and Culture.
- Comissão Europeia. (2003b). *E-Learning : better eLearning for Europe*.
- Conceição, P. & Heitor, M. V. (1999). On the role of the university in the knowledge economy. *Science and Public Policy*, 26, 37-51.
- Coronel, D. & Silva, J. (2006). Os pressupostos políticos e educacionais de Paulo Freire: um contraponto ao processo educacional inserido no contexto global e neoliberal. *Revista Filosofazer*, 15 (29), 1-15.
- Craig, A., & Corral, S. (2007). Making a difference? Measuring the impact of an information literacy programme for pre-registration nursing students in the UK. *Health Information and Libraries Journal*, 24(2), 118-127.
- Cullen, J.; Hadjivassiliou, K; Junge, k. & Fische, T. (2007) Status of e-Inclusion measurement, analysis and approaches for improvement. Topic report 4: recommendations for future action. Retirado de [http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/i2010/docs/studies/e\\_inclusion\\_handbook\\_0307.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/e_inclusion_handbook_0307.pdf).

## D

- Dalton, G. & Ó Gallachóir, B. P. (2010). Building a wave energy policy focusing on innovation, manufacturing and deployment. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 14 (8).
- Damásio, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação – As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o Processo Educativo*. Lisboa: Veja.
- De Abreu, B. S. (2011). *Media Literacy, Social Networking, and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang.



- De Abreu, B. S. (2007). *Teaching media literacy: a how-to-do-it manual and CD-ROM*. New York / London: Neal Schuman Pub.
- De Marez Lieven, S. B. & Verleye Gino, B. M. (2004). ICT-innovations today: making traditional diffusion patterns obsolete, and preliminary insight of increased importance. *Telematics and Informatics*, 21(3), 235-260.
- Ding, S. (2011). The European Commission's approach to media literacy. In S. Livingstone (Ed.), *Media literacy: Ambitions, policies and measures* (pp. 5-7). MEDIA@LSE.
- Dolata, U. (2009). Technological innovations and sectoral change: Transformative capacity, adaptability, patterns of change: An analytical framework. *Research Policy*, 38(6), 1066-1076.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*, 62-83.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154. São Paulo: SciELO Brasil.

## E

- Erstad, O. (2007). Conceiving digital literacies in schools - Norwegian experiences. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, pp. 1-10. Retirado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper01.pdf>.
- Evoch, C. J. (2007). Policy networks and the transformation of secondary education through ICTs in Africa: The prospects and challenges of the NEPAD e-Schools initiative. *International Journal of Education and Development using ICT (IJEDICT)*, 3(1), 64-84.

## F

- Fairclough, N. & Wodak, R (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, pp. 258-284. London: Sage Publications.
- Fantini, M. & Girandello, G. (2008). Digital Literacy and Culture Mediation to the digital divide. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 310-344. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Feenberg, A. (2005). Critical Theory of Technology: An Overview. *Tailoring Biotechno*, 1(1, Winter), 47-64.
- Figueiredo, A. D. (2007). A dimensão crítica da sociedade da informação em Portugal. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 139-147). Lisboa: Edições Sílabo.

- Figueiredo, D.; Afonso, A. & Ferreira, A. (2004). *Relatório de Avaliação do Programa de Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. IPNlis.
- Frau-Meiges, D. & Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York / Huelva: : UN-Alliance of Civilizations; European Commission; Grupo Comunicar.
- Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: hacia una propuesta global. *Comunicar*, 32, 10-14.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

## G

- Gapski, H. (2007). Some Reflections on Digital Literacy. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, pp. 48-55. Retirado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper01.pdf>.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gomes, M. A. (2010). *Análise comparativa de programas da sociedade da informação no ensino*. Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Tecnologia e de Gestão, Bragança. Retirado de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3987>.
- Gonnet, J. (2007). *Educação para os Media, As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Gros, B. (2003). Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: la utilización de los videojuegos en la enseñanza. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 3.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12 (Jun).
- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*.
- Guimarães, J. A. C. (2008). A dimensão teórica do tratamento temático da informação e suas interlocuções com o universo científico da International Society for Knowledge Organization (ISKO). *Revista Ibero-americana de Ciência da Informação (RICI)*, 1(1), 77-99.
- Gundacker, F. (Ed.). (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs.
- Gutiérrez, A. (2008). La Alfabetización en la Sociedad de la Información. In Rafael Ortiz (dir.), *Claves de la Alfabetación Digital*, pp. 73-84. Fundación Telefónica.

Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital - algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

## H

Hargittai, E.; Fullerton, L.; Menchen-Trevino, E. & Thomas, K. Y. (2010). Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content. *International Journal of Communication*, 4, 468-494.

Haydn, T. A. & Barton, R. (2007). Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. *Computers & Education*, 49(4), 1018-1036.

Heitor, M. & Bravo, M. (2010). Portugal at the crossroads of change, facing the shock of the new: People, knowledge and ideas fostering the social fabric to facilitate the concentration of knowledge integrated communities. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(2), 218-247.

Huizinga, J. (2003). *Homo ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.

## I

Ilse, M.; Chris, V.; Stijn, B. & Leo, V. A. (2010). *Implementing e-inclusion in Flanders: going beyond access? A critical analysis of e-inclusion initiatives and their ability to improve multiple digital literacies*. Paper presented at the IAMCR, Braga.

Incorporated, D. P. R. (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal - uma análise*. Lisboa: GEPE.

INE (2011). *Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias – 2011*.

INTEL (2009). *The Magellan PC for Education: Technology that Transforms Portugal's Present and Future – Impact Study*.

## J

Jackson, S. & Philip, G. (2010). A techno-cultural emergence perspective on the management of techno-change. *International Journal of Information Management*, 30(5), 445-456. doi: DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2010.01.008

Jenkins, H. (2007). *Reconsidering Digital Immigrants...* Retirado de [http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering\\_digital\\_immigran.html](http://www.henryjenkins.org/2007/12/reconsidering_digital_immigran.html).

Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 st. Century*. MacArthur Foundation. Retirado de [www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf](http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf).

- Jeong, H. S. (2009). History, Policy, and Practices of Media Education in South Korea. *Comunicar*, 32, 85-95.
- John, P. (1998). *Analysing public policy*. London; New York: Continuum.
- Johnson, J. (2005). *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*. New York: Riverhead Books.
- Jones, J. & Stephen, B. (2008). Rethinking Cognition, Representations, and Processes in 3D Online Social Learning Environments. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 176-205. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Junge, K. & Hadjivassiliou, K. (2007). What are the EU and member states doing to address digital literacy?. *eLearning Papers*, 6 (nov). Retirado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media14196.pdf>.

## K

- Kaitatzi-Whitlock, S. (2000). A 'redundant information society' for the European Union? *Telematics and Informatics*, 17(1-2), 39-75.
- Kampylis, P.; Berki, E. & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Kathryn, M. (2000). Youth and digital media: a policy research agenda. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 27(2), 61-68.
- Kickert, C. & Beck, N. (2007). Media education in Luxembourg. *Comunicar*, 28, 97-101.
- Kiiski, S. & Pohjola, M. (2002). Cross-country diffusion of the Internet. *Information Economics and Policy*, 14(2), 297-310.
- Kleine, D. (2009). The ideology behind the technology - Chilean microentrepreneurs and public ICT policies. *Geoforum*, 40(2), 171-183.
- Kofinas, A. & Saur-Amaral, I. (2008). A Systematic Review of Contemporary Trends Affecting Knowledge Creation Processes in Pharmaceutical Industry. Working Papers in Management, Universidade de Aveiro.
- Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S. B. (2010). *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*. Goteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, University of Gothenburg.
- Krucsay, S. (2007). Media education in Austria: competence, communication, autonomy. *Comunicar*, 28, 111-120.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.

## L

- Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (Vol. 30). NY: Peter Lang.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). Digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(1), 226.
- Lara, T. (2007). Alfabetización Digital con Blogs. *Observatorio Tecnológico del CNICE*.
- Legard, R; Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth interviews. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 138-169.
- Lemos Martins, M. (2004). Tecnologia e sonho de humanidade. *VI Encontro da Federação Lusófona de Ciências da Comunicação (LUSOCOM)*. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/995>.
- Lewis, C. (2007). Digital Literacy. *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*.
- Limage, L. J. (1999). Literacy practices and literacy policies: where has UNESCO been and where might it be going? *International Journal of Educational Development*, 19(1), 75-89.
- Limage, L. J. (1986). Adult Literacy Policy in Industrialized Countries. *Comparative Education Review*, 30(1), 50.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2010). *Qualitative Communication Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Livingstone, S.; Haddon, L.; Görzig, A.; & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online Final Report*.
- Livingstone, S. (Ed.). (2011a). *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. MEDIA@LSE.
- Livingstone, S. (2011b). *EU Kids Online: September 2011*.
- Livingstone, S. & Das, R. (2010). Media, communication and information technologies in the European family (Working Report): FamilyPlatform.
- Livingstone, S, & Haddon, L (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5)
- Livingstone, S. (2007b). *Mapping the possibilities for beneficial online resources for children: issues of trust, risk and media literacy. Working Paper*. European Union, Leipzig, Germany.
- Livingstone, S. (2004a). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication review*, 1 (7), 3-14. Retirado de <http://eprints.lse.ac.uk/1017/01/MEDIALITERACY.pdf>.
- Livingstone, S. (2004b). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20. September.
- Livingstone, S. & Bovill, M. (Eds.) (2001) *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lobe, B.; Livingstone, S. & Haddon, L. (2007). *Researching Children's Experiences Online across Countries: Issues and Problems in Methodology*. EU Kids Online / LSE. Retirado de <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD4.1MethodologicalIssuesCover.pdf>.
- Lopes, A. M. & Gomes, M. J. (2007). Ambientes virtuais de aprendizagem no contexto do ensino presencial: uma abordagem reflexiva, pp.814-824. *V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*.
- Lopes, P. C. (2011). Educação para os media nas sociedades multimidiáticas (CIES e-Working Paper N.º 108/2011) *CIES e-Working Papers*. Lisboa.
- Loureiro, L. (2007). Os arquivos globais de vídeo na Internet: entre o efêmero e as novas perenidades. O caso do Youtube. *Comunicação e Sociedade*, 12, 163-172. Braga: CECS, U. Minho.

## M

- Macpherson, A. & Holt, R. (2007). Knowledge, learning and small firm growth: A systematic review of the evidence. *Research Policy*, 36, 172–192.
- Maitland, C. F., & van Gorp, A. (2009). Beyond Harmonization: ICT Policymaking in Regional Economic Communities. *The Information Society: An International Journal*, 25(1), 23-37.
- Mansell, R. (2010). The information society and ICT policy: A critique of the mainstream vision and an alternative research framework. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 8(1), 22-41.
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130–136. Retirado de [http://www.jelit.org/65/01/JeLit\\_Paper\\_31.pdf](http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf).
- Martinsson, J. (2009). The role of media literacy in the governance reform agenda. *Communication for Governance and Accountability Program (CommGAP)*.
- Mata, J. (2002). Sociedade da Informação, Principais Indicadores Estatísticos 1995 2001: OCT Observatório das Ciências e das Tecnologias—Ministério da Ciência e da Tecnologia. Portugal.
- Mediappro (2006). *The Appropriation of New Media by Youth*. Retirado de <http://www.mediappro.org/publications/finalreport.pdf>.
- Melody, W. H. (1996). Toward a framework for designing information society policies. *Telecommunications Policy*, 20(4), 243-259.
- Melro, A. (2011). *A cobertura jornalística do computador 'Magalhães': Um estudo dos semanários portugueses*, Relatório de Estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Comunicação - Informação e Jornalismo, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.

- Melro, A. & Pereira, S. (2011). *A literacia digital nas notícias sobre o computador 'Magalhães'*. Paper apresentado nas Actas da 1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC 2011), Bragança.
- Meneses, J. & Mominó, J. M. (2010). Putting Digital Literacy in Practice: How Schools Contribute to Digital Inclusion in the Network Society. *The Information Society: An International Journal*, 26(3), 197 - 208.
- Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 38-56.
- Midoro, V. (2007). Literacy for the Knowledge Society. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, 11-28.
- Missão, P. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Montargil, F. (2007). A Sociedade da Informação e a Política em Portugal - a Democraticidade do Acesso e o Estado Aberto. In J. D. Coelho (Ed.), *Sociedade da informação - o percurso português: dez anos de sociedade de informação, análise e perspectivas* (pp. 247-278). Lisboa: Edições Sílabo.
- Montgomery, K.; Gottlieb-Robles, B. & Larson, G. (2004). *Youth as E-Citizens: Engaging the Digital Generation*.
- Morduchowicz, R. (2009). When Media Education is State Policy. *Comunicar*, 32, 131-138.
- Moura, A. & Carvalho, A.A. (2011). A escola da era digital, M. Camacho & T. Lara (Coord.) *M-learning en España, Portugal y América Latina*, 45-53. Retirado de <http://scopeo.usal.es/sites/all/files/scopeom003.pdf>.

## N

- Nikken, P., Jansz, J., & Schouwstra, S. (2007). Parents' Interest in Videogame Ratings and Content Descriptors in Relation to Game Mediation. *European Journal of Communication*, 22(3), 315-336.
- Nunes de Almeida, A.; Delicado, A. & Nunes de Almeida, A. (2008). *Crianças e Internet: usos e representações. A família e a escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## O

- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (eds), *Educating the Net Generation*. Educause.
- OCDE (2011), *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>.

- Ofcom (2011). *Children and parents: media use and attitudes report*. Research Document. Retirado de [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2011/Children\\_and\\_parents.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2011/Children_and_parents.pdf).
- Ofcom (2009). *Audit of learning-related media literacy policy development*. (2009). Retirado de [http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/Education\\_Policy\\_Audit\\_for\\_1.pdf](http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/Education_Policy_Audit_for_1.pdf).
- Ofcom (2008). *Media Literacy Audit: Report on UK children by platform*. Retirado de [www.ofcom.org.uk/advice/media\\_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml\\_childrens08/can\\_nex.pdf](http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_childrens08/can_nex.pdf).
- O'Neill, B. (2010). Current policy developments in European media literacy. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6(2), 235-241.
- Opertti, R. (2009). Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress. *Comunicar*, 32, 31-40.
- Orhon, E. N. (2009). Media Education in Turkey: Toward a Multi-Stakeholder Framework. *Comunicar*, 32, 157-166.

## P

- Papaioannou, T. (2011). Assessing Digital Media Literacy among Youth through Their Use of Social Networking Sites. *Revista de Informatică Socială*, VIII(15), 37-48.
- Patrocínio, T. (2003). Escola, educação, cidadania e a emergente sociedade em rede. *V Oficinas de Formação - A Escola na Sociedade da Informação – Proformar*. Almada.
- Pavitt, K. (1998). The social shaping of the national science base. *Research Policy*, 27(8), 793-805.
- Pedrosa, I. (2007). Improving digital literacy in Portuguese teachers context - moodle as a new platform for teachers training. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, pp. 29-36.
- Pereira, L. & Pereira, S. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. *Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, pp. 157-168, Braga. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/lmc/article/viewFile/461/508>.
- Pereira, L.; Pereira, S. & Sousa, H. (2010). The politics of digital media in primary schools: the case of the Portuguese computer 'Magalhães'. Apresentação na conferência "Communication and Citizenship – Rethinking Crisis and Change", International Association for Media and Communication Research (IAMCR), Braga.
- Pereira, L. & Pereira, S. (2010). Percepções das crianças sobre videojogos - um estudo com alunos de 10-12 anos. *Atas do Congresso Alfabetização digital y mediática y culturas digitales*, Sevilha.



- Pereira, L.; Pereira, S. & Pinto, M. (2009). Práticas online e perspectivas sobre os videojogos: da investigação aos processos de mediação parental. *Conferência EU Kids Online*, Lisboa.
- Pereira, L. (2009). Videogames and Media Literacy – a Portuguese study about teenagers' perspectives and online uses. *Media Literacy and the Appropriation of Internet by Young People*, Faro.
- Pereira, L. (2008). O papel dos videojogos no desenvolvimento de competências digitais. *Comunicação e Sociedade*, 13. 135-144.
- Pereira, L. (2007). *Os Videojogos na Aprendizagem: estudo sobre as preferências dos alunos do 9.º ano e sobre as perspectivas das editoras*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Pereira, S. (2004). *Televisão para Crianças em Portugal. Um Estudo das Ofertas e dos Critérios de Programação dos Canais Generalistas (1992-2002)*. Tese de Doutoramento, IEC–UM, Braga.
- Pereira, S. (2001). Os Desafios Educativos dos Media na Educação de Infância. *Intervenção no IX Encontro Nacional da APEI - A Educação de Infância na Viragem do Século*. Lisboa. Retirado de [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/desafios.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/desafios.pdf).
- Pereira, S. (2000a). Educação para os media e cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*, 56 (Out.), pp. 27-29. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4768>.
- Pereira, S. (2000b). A educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais. *Cadernos do Noroeste. Série de Comunicação*. 14 (1-2), pp. 669-674. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3962>.
- Pérez Tornero, J. M. & Varis, T. (2011). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO.
- Pérez Tornero, J. M.; Paredes, O.; Baena, G.; Giraldo, S.; Tejedor, S., & Fernànde, N. (2010). Trends and models of Media Literacy in Europe: Between digital competence and critical understanding. *Anàlisi*, 40, 85-100.
- Pérez Tornero, J. (2008a). Media Literacy: new conceptualisation, new approach. In U. Carlsson, G. Jauinot-Delaunay & J. Pérez Tornero (Eds.), *Empowerment through media education: An intercultural dialogue* (pp. 103-116). Goteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.
- Pérez Tornero, J. M. (2008b). The Future of Digital Society and the News Values of Media. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 292-309. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Pérez Tornero, J. M. (2007a). *Current trends and approaches to media literacy in Europe – Final Report*. Comissão Europeia.
- Pérez Tornero, J. M. (2007b). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.

- Pérez Tornero, J. M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios. *Comunicar*, 25, pp. 247-258.
- Pérez Tornero, J. M. (2004a). *Digital Literacy and Media Education: an Emerging Need*. Retirado de [http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc\\_id=4935&doclng=6](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=6).
- Pérez Tornero, J. M. (2004b). *Promoting Digital Literacy – Final Report. Understanding digital literacy*. Retirado de [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf).
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L., & Dias Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, actores e contextos*. Lisboa: ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Pinto, M. (2008). Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 26-44. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Pinto, M. (2007). Fractura Digital - E se a escola estiver a preparar para um mundo que já não existe?. *A Página da Educação*, 174 (Jan.).
- Pinto, M. (2005). A busca da Comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspetiva ecológica. *Comunicar*, 25, 259-264.
- Pinto, M. (2003). Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 119-143.
- Pinto, M. (2000a). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, M. (2000b). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada. In *Presidência da República Portuguesa, Os Cidadãos e a Sociedade de Informação*. Lisboa, INCM.
- Pinto, M. (2000c). *O papel dos media na promoção da democracia e dos indivíduos na sociedade da informação*. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/999>.
- Pinto, M. (1999). Retrospectiva e Horizontes da Educação para os Media em Portugal. In JB Miranda; JF Silveira, *As Ciências da Comunicação, na viragem do século*. Lisboa: Veja.
- Pittaway, L.; Thorpe, R.; Holt, R. & Macpherson, A. (2005). Knowledge within small and medium-sized firms: Asystematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7 (4), pp. 257-281.
- Ponte, C. & Afonso, B. (2009). Crianças e Jovens em Notícia - análise da cobertura jornalística em 2005. In C. Ponte (org.), *Crianças e Jovens em Notícia* (pp. 29-44). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ponte, J. P. (1994). *O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI Na Educação Em Portugal - Relatório do Projecto MINERVA*. Ministério da Educação.

- Ponte, J. P.; Oliveira, H. & Reis, P. (2007) Projecto Competências Básicas em TIC nas EB1 - Relatório de Avaliação. Lisboa: CIE-FCUL.
- Pool, C. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55(3). Retirado de <http://www.namodemello.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocurric.pdf>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), Oct.

## Q

- Quintelier, E. & Vissers, S. (2008). The effect of Internet use on political participation: An analysis of survey results for 16-year-olds in Belgium. *Social science computer review*, 26(4), 411-427.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques & M. A. Mendes, Trans.). Lisboa: Gradiva.

## R

- Ramos, J. L.; Espadeiro, R. G.; Carvalho, J. L.; Maio, V. G. & Matos, J. M. (2009). Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudos de Avaliação. In DGIDC (Ed.). Lisboa.
- Rantala, L. & Suoranta, J. (2008). Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (Vol. 30, pp. 91-118). NY: Peter Lang
- Ratinho, T. & Henriques, E. (2010). The role of science parks and business incubators in converging countries: Evidence from Portugal. *Technovation*, 30(4), 278-290.
- Real, J. (2008). Netbook. Un nuevo concepto en informática educativa? *Revista DIM*, 12.
- Rego, B.; Gomes, M. C. A. & Andrade, M. C. (2000). *Programa Nónio Século XXI*.
- Reia-Baptista, V. (2005). Educação para os media: uma aposta urgente e necessária face aos novos media. *Comunicar*, 25, 153-159.
- Renó, D. (2007). YouTube, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62.
- Ribeiro, F. (2011). O lugar da participação dos cidadãos nos media:ocaso do programa 'Banda Ampla' da TV3 da Catalunha. *Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*, pp. 697-708, Braga. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/504/477>.
- Rivoltella, P. (2008a). From Media Education to Digital Literacy. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 217-229. Hershey/New York: IGI Publishing.

- Rivoltella, P. (2008b). Knowledge, Culture and Society in the Information Age. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 1-25. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Rodrigues, R. & Moreira, A. (2009). Alterações provocadas pelo Internet@ Eb1: Estudo de caso num Agrupamento de Setúbal. *Medi@ções*, 1(1), 186-204.
- Romani, J. C. C. (2009). *Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: European and International Trends*. Monography, University of Mexico and SKOPE, Cardiff. Retirado de <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/research/researchcentres/skope/publications/monographs/monograph13.pdf>.
- Rosado, E. & Bélisle, C. (2006). Analysing Digital Literacy Frameworks. A European Framework for Digital Literacy. *LIRE*, Université Lyon 2, Lyon. Retirado de <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/IMG/pdf/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>.
- S**
- Saleh, I. (2009). Media Literacy in MENA: Moving Beyond the Vicious Cycle of Oxymora. *Comunicar*, 32, 119-129.
- Salomon, E. (2009). The Role of Broadcasting Regulation in Media Literacy. *Comunicar*, 32, 147-156.
- Sánchez, J. & Salinas, A. (2008). ICT & learning in Chilean schools: Lessons learned. *Computers & Education*, 51(4), 1621-1633.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 35, pp. 9-29. Lisboa: CIES.
- Saranto, K. & Hovenga, E. J. S. (2004). Information literacy–what it is about?: Literature review of the concept and the context. *International Journal of Medical Informatics*, 73(6), 503-513.
- Scheibe, C. (2007). Media Literacy, approaches to. *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. SAGE Publications. Retirado de [http://sage-reference.com/childmedia/Article\\_n272.html](http://sage-reference.com/childmedia/Article_n272.html).
- Scheuermann, F. & Pedró, F. (Eds.). (2009). *Assessing the effects of ICT in education - Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (European Union/OECD).
- Servaes, J. & Burgelman, J.-C. (2000). In search of a European model for the Information Society. *Telematics and Informatics*, 17(1-2), 1-7.
- Severin, E. & Capota, C. (2011). *One-to-One Laptop Programs in Latin America and the Caribbean: Panorama and Perspectives*. Inter-American Development Bank.

- Shah, D.; Cho, J.; Eveland, W. & Kwak, N. (2005). Information and expression in a digital age. *Communication Research*, 32(5), 531-565.
- Shirazi, F.; Ngwenyama, O. & Morawczynski, O. (2010). ICT expansion and the digital divide in democratic freedoms: An analysis of the impact of ICT expansion, education and ICT filtering on democracy. *Telematics and Informatics*, 27(1), 21-31.
- Silva, M. J.; Ferreira, E. & Gomes, C. A. (2009). *Fostering inclusion in Portuguese schools: key lessons from ICT projects*. Paper presented at the Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children, Como, Italy.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P. Dias & C. Varela de Freitas (orgs), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2001*, pp. 839-860. Braga: CC Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Siqueira, A. B. d. (2007). Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Comunicação & política*, 25(1), 73-100.
- Squire, K. & Jenkins, H. (2003). Harnessing the Power of Games in Education. *INSIGHT*, 3.
- Sousa, H. (2006). Information Technologies, Social Change and the Future. *European Journal of Communication*, 21(3), 15.
- Sousa, H. & Marinho, S. (2002). Media policy network in Portugal: a case study approach. Comunicação apresentada na Secção de Economia Política da International Association for Media and Communication Research (IAMCR), Barcelona.
- Sousa, H.; Pinto, M.; Lopes, F.; Fidalgo, J. & Ribeiro, L. (2009). Proposta de modelo de avaliação da política de incentivo à leitura (anteriormente designada 'porte pago'). In C. d. E. d. C. e. Sociedade (Ed.). Braga: Universidade do Minho.

## T

- Thorpe, R.; Holt, R.; Macpherson, A. & Pittaway, L. (2005). Using knowledge within small and medium-sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257-281.
- Tolsby, J. (1998). Effects of organizational culture on a large scale IT introduction effort: a case study of the Norwegian army's EDBLF project. *Eur J Inf Syst*, 7(2), 108-114.
- Tomé, V. (2008). *O CD-ROM "Vamos fazer jornais escolares": um contributo para a inserção da literacia dos media e das TIC nos currículos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Tomé, V. (2011). Educação para os Média: é urgente formar professores. Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, pp. 59-70, Braga. Retirado de <http://www.lasics.uminho.pt/OJS/index.php/lmc/article/viewFile/504/477>.

- Tomé, V. (2008). *Contributo para a produção de jornais escolares: CD-ROM "Vamos fazer jornais escolares"*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Tranfield, D.; Denyer, D. & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14, 207-222.
- Travieso, J.L. & Planella, J. (2008): La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, 6. Retirado de [http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso\\_planella.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf).
- Tyner, K. (2007). Media Literacy, Aims en Purposes of. *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*. SAGE Publications. Retirado de [http://sage-reference.com/childmedia/Article\\_n271.html](http://sage-reference.com/childmedia/Article_n271.html).

## U

- UMIC (2010). *A Sociedade da Informação em Portugal*.
- UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO.

## V

- van Dijk, T. A. (1997). Discourse as Interaction in Society. In T. A. van Dijk (ed.) *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2, pp. 1-38. London: Sage Publications.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J. M. Pinto & A. S. Silva (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (5ª ed. ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Varis, T. (2008). European and global approaches to digital literacy. *Nordic Journal of digital literacy*, 3(1), 53-60.
- Varis, T. (2005). *New Literacies and e-Learning Competences*. Retirado de [http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc\\_id=595&doclng=6](http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=595&doclng=6).
- Verniers, P. (2009). *Media literacy in Europe Controversies, challenges and perspectives*. Bruxelles: Euromeduc.
- Vicente, M. R. & López, A. J. (2006). Patterns of ICT diffusion across the European Union. *Economics Letters*, 93(1), 45-51.
- Vieira, M. A. N. (2005). *Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho - IEP, Braga.
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatório (OBS\*)*, 2(5), 193-209.
- Vilches, L. (2003). *A migração para o digital*. São Paulo: Edições Loyola.

Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, Vol 8, 4 (Jul).

Vital Wave Consulting (2009). *Measuring the Economic Impact of Magellan*.

Voigt, E. (2007). *Web 2.0, E-Learning 2.0, EaD 2.0: Para Onde Caminha a Educação a Distância*. Retirado de <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200750254PM.pdf>.

Von Feilitzen, C. & Carlsson, U. (2003). *Promote or Protect – Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University.

## W

Wechtersbach, R. (2007). Developing digital competence in Slovenian education. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, pp. 37-47. Retirado de <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-310/paper04.pdf>.

Williams, P. (2006). Exploring the challenges of developing digital literacy in the context of special educational needs communities. *University College London*, 5(1), 1-16.

Williamson, B. (2009). *Computer games, schools, and young people: A report for educators on using games for learning*. Futurelab. Retirado de [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project\\_reports/becta/Games\\_and\\_Learning\\_educators\\_report.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_educators_report.pdf).

Williamson, B. (2008). *Games and Learning - Policy Recommendations Report*. Futurelab. Retirado de [http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project\\_reports/becta/Games\\_and\\_Learning\\_policy\\_report.pdf](http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/project_reports/becta/Games_and_Learning_policy_report.pdf).

Wolton, D. (2009). *Informers n'est pas communiquer*. Paris: Éd. CNRS.

## Y

Yartey, C. A. (2008). Financial development, the structure of capital markets, and the global digital divide. *Information Economics and Policy*, 20(2), 208-227.

## Z

Zagalo, N.; Branco, V. & Barker, A. (2004). Emoção e Suspense no Storytelling Interativo. In *Proceedings of Games2004 - Workshop Entretenimento Digital e Jogos Interactivos*, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Zucker, A. & Light, D. (2009). Laptop Programs for Students. *Science*, 2 (323), 82-85.





# Anexos

---

## I – ANEXOS IMPRESSOS

- Anexo 1** Referências dos documentos analisados por instituição
- Anexo 2** Mapa das nomenclaturas usadas nos diversos documentos
- Anexo 3** Referências utilizadas na revisão sistemática da literatura (por ano e por ordem alfabética)
- Anexo 4** Guião do Questionário
- Anexo 5** *E-mail* enviado aos entrevistados e declaração em anexo
- Anexo 6** Fichas das várias iniciativas tecnológicas da educação
- Anexo 7** Número de palavras dos documentos fundadores do PTE
- Anexo 8** Discurso do Primeiro-Ministro, José Sócrates, na apresentação da iniciativa e.escola
- Anexo 9** Discurso do MOPTC, Mário Lino, na apresentação da iniciativa e.escola

## II – ANEXOS NO CD-ROM (ENTREVISTAS E PASTAS COM DOCUMENTOS)

- Anexo 10** Resolução do Conselho de Ministros n.º 137-2007
- Anexo 11** Transcrição das entrevistas
- Anexo 12** PASTA 1 Documentos da UNESCO
- Anexo 13** PASTA 2 Documentos da UE
- Anexo 14** PASTA 3 Documentos da CE
- Anexo 15** PASTA 4 Documentos das Iniciativas Tecnológicas em Portugal
- Anexo 16** PASTA 5 Documentos do PTE

Distribuição dos Anexos por Capítulos	
<b>Cap. 2</b>	<p>Anexo 1 – Referências dos documentos analisados por instituição</p> <p>Anexo 2 – Mapa das nomenclaturas usadas nos diversos documentos</p> <p>Anexo 12 – PASTA 1 Documentos da UNESCO</p> <p>Anexo 13 – PASTA 2 Documentos da UE</p> <p>Anexo 14 – PASTA 3 Documentos da CE</p>
<b>Cap. 3</b>	Anexo 3 – Referências utilizadas na revisão sistemática da literatura (por ano e por ordem alfabética)
<b>Cap. 5</b>	<p>Anexo 4 – Guião do Questionário</p> <p>Anexo 5 – <i>E-mail</i> enviado aos entrevistados e declaração em anexo</p>
<b>Cap. 6</b>	Anexo 11 – Transcrição das entrevistas
<b>Cap. 7</b>	<p>Anexo 6 – Fichas das várias iniciativas tecnológicas da educação</p> <p>Anexo 15 – PASTA 4 Documentos das Iniciativas Tecnológicas em Portugal</p>
<b>Cap. 8</b>	<p>Anexo 7 – Número de palavras dos documentos fundadores do PTE</p> <p>Anexo 8 – Discurso do Primeiro-Ministro, José Sócrates, na apresentação da iniciativa e.escola</p> <p>Anexo 9 – Discurso do MOPTC, Mário Lino, na apresentação da iniciativa e.escola</p> <p>Anexo 10 – Resolução do Conselho de Ministros n.º 137-2007</p> <p>Anexo 16 – PASTA 5 Documentos do PTE</p>

## I. Referências dos documentos analisados por instituição

### UNESCO

---

- 1982 Grunwald Declaration on Media Education (22 janeiro)
- 1990 New Directions in Media Education, Toulouse (julho)
- 1999 Recommendations addressed to the UNESCO, Educating for the Media and the Digital Age, Viena (18-20 abril)
- 2002 Recommendations addressed to the UNESCO, Youth Media Education Seminar, Seville (15-16 fevereiro)
- 2003 Media Education/Literacy: The Analyze of Experts' Opinions
- 2003 Media Education in the Pacific – A guide for Secondary School Teachers
- 2004 All Different, All Unique – Young people and UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity
- 2006 Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals
- 2006 UNESCO Young Digital Creators (YDC)
- 2006 Regulation, Awareness, Empowerment. Young People and Harmful Media Content in the Digital Age
- 2006 Innovative Practices of Youth Participation in Media
- 2007 Brochura de uma Conferência realizada na Arábia Saudita
- 2007 From Citizens' Eyes: Working with Media Literacy for Thirty Years (22-27 junho)
- 2007 Paris Agenda – twelve recommendations for media education (21-22 junho 2007)
- 2008 On Media Education
- 2008 Teacher-Training Curricula for Media and Information Literacy Report
- 2008 Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue
- 2009 Mapping media education policies in the world

### Conselho da Europa

---

- 1990 Recommendation N° R (90) 10 of the Committee of Ministers to Member States on cinema for children and adolescents (19 abril 1990)
- 1993 Recommendation 1215(1993) on the ethics of journalism (1 julho 1993)
- 1995 Recommendation 1276 (1995) on the power of the visual image (30 junho 1995)
- 1997 Recommendation No. R (97) 19 of the Committee of Ministers to Member States on the portrayal of violence in the electronic media (30 outubro 1997)

- 1998 Recommendation 1379 (1998) Basic education in science and technology (25 junho 1998)
- 1999 Recommendation 1407 (1999) Media and democratic culture (29 abril 1999)
- 1999 Doc. 8407 - Motion for a recommendation, Education in the media (6 maio 1999)
- 1999 The Budapest Declaration of the Committee of Ministers on a European policy for new information technologies (7 maio 1999)
- 1999 Budapest Declaration for a Greater Europe without dividing lines (7 maio 1999)
- 2000 Recommendation 1437 (2000) Non-formal education (24 janeiro 2000)
- 2000 Report Doc. 8753, Media Education (6 junho 2000)
- 2000 Recomendação 1466 (2000), Media education (27 junho 2000)
- 2001 Recommendation Rec(2001)8 of the Committee of Ministers to member states on self-regulation concerning cyber content (self-regulation and user protection against illegal or harmful content on new communications and information services) (5 setembro 2001)
- 2002 Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (16 outubro 2002)
- 2003 Résolution en vue de favoriser l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes éducatifs en Europe (10–12 novembro 2003)
- 2006 Recommendation Rec(2006)12 of the Committee of Ministers to member states on empowering children in the new information and communications environment (27 setembro 2006)
- 2007 Les recommandations du Conseil de l'Europe en matière de politiques éducatives relatives aux médias
- 2007 Recommendation CM/Rec(2007)3 of the Committee of Ministers to member states on the remit of public service media in the information society (31 janeiro 2007)
- 2007 Manual de Literacia da Internet, 2007
- 2008 Recommendation CM/Rec(2008)6 of the Committee of Ministers to member states on measures to promote the respect for freedom of expression and information with regard to Internet filters (26 março 2008)

## **União Europeia**

---

- 2000 Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa (23-24 março 2000)
- 2002 Resolução do Conselho (2002/C 65/02) sobre protecção dos consumidores, nomeadamente dos jovens, mediante a rotulagem por escalões etários de determinados jogos de vídeo e jogos de computador (01 março 2002).
- 2003 Decisão N.º 2318/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que adopta um programa plurianual (2004-2006) para a integração efectiva das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos sistemas europeus de educação e formação (05 dezembro 2003)

- 2005 Comunicação da Comissão COM(2005)229 ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. “i2010 – Uma sociedade da informação europeia para o crescimento e o emprego” (01 junho 2005)
- 2005 Resolução do Parlamento Europeu sobre a aplicação dos artigos 4º e 5º da Directiva 89/552/CEE “Televisão sem Fronteiras”, com a redacção que foi dada pela Directiva 97/36/CE, para o período de 2001/2002 (06 setembro 2005)
- 2006 Proposta de Resolução do Parlamento Europeu sobre transição da radiodifusão analógica para a radiodifusão digital: uma oportunidade para a política europeia do audiovisual e a diversidade cultural? (03 fevereiro 2006)
- 2006 Riga Ministerial Conference - "ICT for an Inclusive Society" (11 junho 2006)
- 2006 Interactive content and convergence: Implications for the information society - A Study for the European Commission (outubro 2006)
- 2006 Decisão n.º 1718/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que institui um programa de apoio ao setor audiovisual europeu (15 novembro 2006)
- 2006 Resolução legislativa do Parlamento Europeu sobre uma proposta de diretiva do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros relativas ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva (13 dezembro 2006)
- 2006 Recomendação (2006/962/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (18 dezembro 2006)
- 2006 Recomendação (2006/952/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à protecção dos menores e da dignidade humana e ao direito de resposta em relação à competitividade da indústria europeia de serviços audiovisuais e de informação em linha (20 dezembro 2006)
- 2007 Commission Staff Working Document SEC(2007) 32 Media Pluralism in the Member States of the European Union (16 janeiro 2007)
- 2007 Suturing the Digital Gash – Contribution of the Public Internet Centres (PICs) to Adult Education in Europe (30 de novembro de 2007).
- 2007 Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Directiva 89/552/CEE do Conselho relativa à coordenação de certas disposições legislativas, regulamentares e administrativas dos Estados-Membros respeitantes ao exercício de actividades de radiodifusão televisiva (11 dezembro 2007).
- 2007 Comunicação da Comissão COM(2007)833 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital (20 dezembro 2007)
- 2007 IP/07/1970- Literacia mediática: saberão as pessoas, na verdade, aproveitar ao máximo os blogs, os motores de pesquisa ou a televisão interactiva? (20 dezembro 2007)
- 2007 Report on the results of the public consultation on media literacy
- 2007 Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy - Final Report

- 2008 Comunicação da Comissão COM(2008)207 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões relativa à protecção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos vídeo (24 abril 2008)
- 2008 Conclusões do Conselho (2008/C 140/08) sobre uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital (22 maio 2008)
- 2008 Resolução do Parlamento Europeu (2007/2253(INI)) sobre a concentração e o pluralismo nos meios de comunicação social na União Europeia (25 setembro 2008)
- 2008 Relatório do Parlamento Europeu (2008/2129(INI)) sobre literacia mediática no mundo digital (24 novembro 2008)
- 2008 Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations (29 novembro 2008)
- 2008 Digital Literacy Report: a review for the i2010 eInclusion Initiative. European Commission Staff Working Document Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations (30 novembro - 02 dezembro 2008)
- 2008 Comunicação da Comissão COM(2008)865 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (16 dezembro 2008)
- 2008 Resolução do Parlamento Europeu (2008/2129(INI)) sobre literacia mediática no mundo digital (16 dezembro 2008)
- 2008 Resolução do Parlamento Europeu (2008/2102(INI)) sobre aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação — Aplicação do programa de trabalho, “Educação e Formação para 2010” (18 dezembro 2008)
- 2009 Resolução do Parlamento Europeu (2010/C 87 E/21) sobre a protecção dos consumidores, em especial dos menores, no que respeita à utilização de jogos de vídeo (12 março 2009)
- 2009 Comunicação da Comissão COM(2009)390 ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Relatório sobre a competitividade da Europa em matéria digital. Principais resultados da estratégia i2010 entre 2005 e 2009 (04 agosto 2009)
- 2009 Recomendação da Comissão C(2009) 6464 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva (20 agosto 2009)
- 2009 Study on criteria for the assessment of media literacy levels - Final Report (outubro 2009)
- 2009 Conclusões do Conselho (2009/C 301/09) sobre a literacia mediática no ambiente digital (27 novembro 2009)

## **Portugal**

---

- 2001 Decreto-Lei nº 6/2001 do Ministério da Educação (que introduz as áreas curriculares não disciplinares) (18 janeiro 2001)

- 2007 Lei n.º 27/2007, de 30 de julho, que Aprova a Lei da Televisão, que regula o acesso à actividade de televisão e o seu exercício
- 2008 Despacho n.º 19308/2008 do Ministério da Educação (esclarece o Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 janeiro 2001) (8 de julho 2008)
- 2008 Contrato de Concessão do Serviço Público de Televisão, celebrado entre o Estado português e a RTP (25 março 2008)

## II. Mapa das nomenclaturas usadas nos diversos documentos

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
<b>UNESCO</b>	Media education or education for communication (1)								* Media education; Media literacy; Media awareness; Media studies; Electronic literacy (1)				
<b>Conselho da Europa</b>									*Cinema and media education (1)			*Media Education (1)	
<b>União Europeia</b>													

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<b>UNESCO</b>								* Media education (1)
<b>Conselho da Europa</b>	* Visual literacy and media awareness (1)		* Media education; electronic media education (1)	* Science and technology literacy (1)	* Media Education; Media Literacy (1) * Education on and by the media; media (traditional and electronic) literacy (1) * Media Literacy (2)	* Media Education; Media Literacy (2)	* Public awareness (1)	*Media Education; education in the new information technologies (1)
<b>União Europeia</b>						* Literacia digital (1)		



	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>UNESCO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media education; Media literacy (1)</li> <li>* Media education (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Digital divide (1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media education; Media literacy (2)</li> <li>* Digital literacy; Cyber-literacy; Internet literacy; Web-literacy; Information literacy; Media Education; Media Literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media education (2)</li> <li>* Media literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media and information literacy (1)</li> <li>* Media education; Media literacy; Information literacy; Media studies (1)</li> <li>* Media education; Media literacy; Audiovisual literacy; Digital literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media education; Media literacy (1)</li> </ul>
<b>Conselho da Europa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alphabétisation digitale (1)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>* Information Literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Education aux médias (1)</li> <li>* Media Literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Information Literacy; Media Education (1)</li> </ul>	
<b>União Europeia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Literacia digital (1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>* Literacia para os meios de comunicação (1)</li> <li>* Literacia digital; Info-inclusão (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Educação para a imagem (1)</li> <li>* Education of the consumer (1)</li> <li>* Medioliteracia (1)</li> <li>* Competência digital (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os media (1)</li> <li>* Aquisição de competências ligadas aos meios de comunicação (1)</li> <li>* Educação para os novos meios de comunicação; Alfabetização digital (1)</li> <li>* Digital literacy and competence; media literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Media literacy (2)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os media no ambiente em linha (1)</li> <li>* Educação para os media (1)</li> <li>* Literacia mediática; Literacia mediática no ambiente digital (1)</li> <li>* Media literacy; Media education; Digital literacy; Information literacy; Audiovisual literacy; New media literacy (1)</li> <li>* Digital literacy (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Literacia mediática (6)</li> <li>* Digital literacy (1)</li> <li>* Digital literacy; Media literacy (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os meios de comunicação (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os media (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Literacia dos jogos (1)</li> <li>* Literacia digital (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os meios de comunicação social; Educação para os meios de comunicação digitais (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os media (1)</li> <li>* Literacia mediática; Educação para os media; Literacia digital; Literacia computacional; Literacia cultural; Literacia da informação; Literacia audiovisual (1)</li> </ul>

### III. Referências utilizadas na revisão sistemática da literatura

(por ano e por ordem alfabética)

#### 1983 (1)

Masterman, L. (1983). Media Education in the 1980s. *Journal of the University Film and Video Association*, 35(3), 44-58.

#### 1986 (1)

Swanson, G. (1986). Independent media and media education, suggestions for connections. *Screen*, 27(5), 62-67.

#### 1989 (3)

Breines, E. B. (1989). Media Education Based on the Philosophy of Pragmatism. *American Journal of Occupational Therapy*, 43(7), 461-464.

Fox, L. M., Richter, J. M., & White, N. (1989). Pathways to information literacy. *J Nurs Educ*, 28(9), 422-425.

Handron, D. S. (1989). Developing methods and techniques for fostering media literacy in adults. *J Contin Educ Nurs*, 20(3), 138-139.

#### 1990 (1)

Bearinger, L. H. (1990). Study-group Report on the Impact of Television on Adolescent Views of sexuality *Journal of Adolescent Health*, 11(1), 71-75.

#### 1991 (3)

Breines, E., & Aviitzhak, T. (1991). Pragmatic Learning and Media Courses at New-York-University. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(9), 788-794.

Kumar, K. J. (1991). Indian experiments in media education *Screen*, 32(4), 400-406.

Louw, P. E. (1991). Media, media education and the development of South-Africa *Screen*, 32(4), 388-399.

#### 1992 (1)

Neumann, R. (1992). Hochschule Fur Film Und Fernsehen (Babelsberg) + German Film, Television and Media Education. *Journal of Film and Video*, 44(1-2), 97-101.

#### 1993 (3)

Ranum, D. L. (1993). "Pre-medical" informatics. *Proc Annu Symp Comput Appl Med Care*, 743-746.

Weaver, S. M. (1993). Information literacy: educating for life-long learning. *Nurse Educ*, 18(4), 30-32.

Whitaker, M. J. (1993). The challenge of pesticide education and training for tropical smallholders *International Journal of Pest Management*, 39(2), 117-125.

#### 1994 (1)

Hobbs, R. (1994). Teaching Media Literacy: Yo! Are you Hip to This? *Media Studies Journal*, 8(4), 135-145.

**1995 (1)**

Jeffery, R. W., Gray, C. W., French, S. A., Hellerstedt, W. L., Murray, D., Luepker, R. V., *et al.* (1995). Evaluation of weight reduction in a community intervention for cardiovascular disease risk: changes in body mass index in the Minnesota Heart Health Program *International Journal of Obesity*, 19(1), 30-39.

**1996 (4)**

Fox, I. (1996). Soap operas and social marketing: the PCI strategy. *Almanac*, 115-117.

Fox, L. M., Richter, J. M., & White, N. E. (1996). A multidimensional evaluation of a nursing information literacy program. *Bulletin of the Medical Library Association*, 84(2), 182-190.

Quick, R. E., Gerber, M. L., Palacios, A. M., Beingolea, L., Vargas, R., Mujica, O., *et al.* (1996). Using a knowledge, attitudes and practices survey to supplement findings of an outbreak investigation: Cholera prevention measures during the 1991 epidemic in Peru. *International Journal of Epidemiology*, 25(4), 872-878.

Spala, M. R., & Choc, F. (1996). A new task for the information literacy training by the university libraries: electronic media and computer networking. *Sb Lek*, 97(4), 445-448.

**1997 (5)**

Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Effects of general and alcohol-specific media literacy training on children's decision making about alcohol. *Journal of Health Communication*, 2(1), 17-42.

Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Immediate and delayed effects of media literacy training on third graders' decision making for alcohol. *Health Communication*, 9(4), 323-349.

Comino, E. J., Bauman, A., Mitchell, C. A., Ruffin, R. E., Antic, R., Zimmerman, P. V., *et al.* (1997). The Australian national asthma campaign: Effects of public education activities based on mass media. *American Journal of Preventive Medicine*, 13(4), 251-256.

Hunt, S. (1997). Film and media education, K-12. *Cinema Journal*, 36(2), 106-109.

McGuire, S. L., & ModrcinMcCarthy, M. A. (1997). Stay informed: Informational resources for the community health nurse. *Nursing and Health Care Perspectives*, 18(4), 174-175.

**1998 (20)**

Berko, R. M., Morreale, S. P., Cooper, P. J., & Perry, C. D. (1998). Communication standards and competencies for kindergarten through grade 12: The role of the National Communication Association. *Communication Education*, 47(2), 174-182.

Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57.

Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.

Cheek, J., & Doskatsch, I. (1998). Information literacy: a resource for nurses as lifelong learners. *Nurse Education Today*, 18(3), 243-250.

Christ, W. G., & Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.

Cooper, R., & Tuitt, J. (1998). Montserrat - Managing health care in a volcanic crisis. *West Indian Medical Journal*, 47, 20-21.

Culbert, D. (1998). Erik Barnouw as mentor (Media education). *Wide Angle-a Quarterly Journal of Film History Theory Criticism & Practice*, 20(2), 27-37.

Goulden, N. R. (1998). The roles of national and state standards in implementing speaking, listening, and media literacy. *Communication Education*, 47(2), 194-208.

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32.

Hovenga, E. J., & Goldsworthy, D. (1998). Health informatics education for undergraduates: teaching experiences with multi media. *Stud Health Technol Inform*, 51, 3-13.

Hunsberger, M., Bailey, P., & Hayden, K. A. (1998). The diverse faces of critical literacy; Only knowledge or also social action? *Alberta Journal of Educational Research*, 44(2), 120-134.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States. *Journal of Communication*,

48(1), 58-69.

- Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- McGowan, J., Raszka, W., Light, J., Magrane, D., O'Malley, D., & Bertsch, T. (1998). A vertical curriculum to teach the knowledge, skills, and attitudes of medical informatics. *Proc AMIA Symp*, 457-461.
- Messaris, P. (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 70-80.
- Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96-108.
- Sheppard, L., & Mackintosh, S. (1998). Technology in education: what is appropriate for rural and remote allied health professionals? *Aust J Rural Health*, 6(4), 189-193.
- Spang, L., Marks, E., & Adams, N. (1998). Health Sciences Information Tools 2000: a cooperative health sciences library public school information literacy program for medical assistant students. *Bulletin of the Medical Library Association*, 86(4), 534-540.
- Willis, E., & Strasburger, V. C. (1998). Media violence. *Pediatric Clinics of North America*, 45(2), 319-+.
- Zettl, H. (1998). Contextual media aesthetics as the basis for media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 81-95.

## 1999 (10)

- Media education to improve adolescent sexual and reproductive health in Cambodia. RAS/98/P10. (1999). *Adolesc Educ News*, 2(1), 8.
- Media education. American Academy of Pediatrics. Committee on Public Education. (1999). *Pediatrics*, 104(2 Pt 1), 341-343.
- Durham, M. G. (1999). Girls, media, and the negotiation of sexuality: A study of race, class, and gender in adolescent peer groups. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 76(2), 193-216.
- Higgins, J. W. (1999). Community television and the vision of media literacy, social action, and empowerment. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(4), 624-644.
- Hodson-Carlton, K., & Dorner, J. L. (1999). An electronic approach to evaluating healthcare Web resources. *Nurse Educ*, 24(5), 21-26.
- Johnson, S. D., & Roellke, C. F. (1999). Secondary teachers' and undergraduate education faculty members' perceptions of teaching-effectiveness criteria: A national survey. *Communication Education*, 48(2), 127-138.
- King, D. L., & Mele, C. (1999). Making public access television: Community participation, media literacy and the public sphere. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(4), 603-623.
- Mullen, L. J. (1999). Television news and contentiousness: An exploratory study of visual and verbal content in news about the president. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(2), 159-174.
- Verhey, M. P. (1999). Information literacy in an undergraduate nursing curriculum: Development, implementation, and evaluation. *Journal of Nursing Education*, 38(6), 252-259.
- Wallace, M. C., Shorten, A., Crookes, P. A., McGurk, C., & Brewer, C. (1999). Integrating information literacies into an undergraduate nursing programme. *Nurse Education Today*, 19(2), 136-141.

## 2000 (12)

- Bar-on, M. E. (2000). The effects of television on child health: implications and recommendations. *Archives of Disease in Childhood*, 83(4), 289-292.
- Brown, J. D. (2000). Adolescents' sexual media diets. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 35-40.
- Cantor, J. (2000). Media violence. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 30-34.
- Edens, K. M., & McCormick, C. B. (2000). How do adolescents process advertisements? The influence of ad characteristics, processing objective, and gender. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 450-463.
- Hogan, M. (2000). Media matters for youth health. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 73-76.
- Kirk, J. K., Krick, S., Futrell, D., Devora, T., Caiola, S. M., Mason, E., et al. (2000). Connecting pharmacy and literacy: The North Carolina Medication Information Literacy Project. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64(3), 277-283.
- Neumark-Sztainer, D., Sherwood, N. E., Collier, T., & Hannan, P. J. (2000). Primary prevention of disordered eating among preadolescent girls: Feasibility and short-term effect of a community-based intervention. *Journal of*

*the American Dietetic Association, 100*(12), 1466-1473.

- Scott, C. S., Schaad, D. C., Mandel, L. S., Brock, D. M., & Kim, S. (2000). Information and informatics literacy: Skills, timing, and estimates of competence. *Teaching and Learning in Medicine, 12*(2), 85-90.
- Strasburger, V. C., & Donnerstein, E. (2000). Children, adolescents, and the media in the 21st century. *Adolesc Med, 11*(1), 51-68.
- Wallace, M. C., Storten, A., & Crookes, P. A. (2000). Teaching information literacy skills: an evaluation. *Nurse Education Today, 20*(6), 485-489.
- Walsh, D. A. (2000). The challenge of the evolving media environment. *Journal of Adolescent Health, 27*(2), 69-72.
- Wehmeyer, J. (2000). Critical media studies and the North American media literacy movement. *Cinema Journal, 39*(4), 94-101.

## **2001 (8)**

- American Academy of Pediatrics. Media violence. Committee on Public Education. (2001). *Pediatrics, 108*(5), 1222-1226.
- American Academy of Pediatrics: Children, adolescents, and television. (2001). *Pediatrics, 107*(2), 423-426.
- Can, G., Okten, A., & Green, J. (2001). The role of local mass media in promoting the consumption of iodized table salt. *Health Education Research, 16*(5), 603-607.
- Frank, G., Fishman, M., Crowley, C., Blair, B., Murphy, S. T., Montoya, J. A., *et al.* (2001). The new stories/new cultures after-school enrichment program: A direct cultural intervention. *American Journal of Occupational Therapy, 55*(5), 501-508.
- Legradne, S., & Geliga Vargas, J. (2001). Working together: Multicultural media literacy and 'the community'. *Journal of Film and Video, 53*(2-3), 77-92.
- Rich, M., & Bar-On, M. (2001). Child health in the information age: Media education of pediatricians. *Pediatrics, 107*(1), 156-162.
- Shorten, A., Wallace, M. C., & Crookes, P. A. (2001). Developing information literacy: a key to evidence-based nursing. *Int Nurs Rev, 48*(2), 86-92.
- Van Moorsel, G. (2001). Do you Mini-Med School? Leveraging library resources to improve Internet consumer health information literacy. *Med Ref Serv Q, 24*(4), 27-37.

## **2002 (13)**

- Bawden, D., & Robinson, L. (2002). Promoting literacy in a digital age: approaches to training for information literacy. *Learned Publishing, 15*(4), 297-301.
- Bragg, S. (2002). Wrestling in woolly gloves - Not just being critically media literate. *Journal of Popular Film and Television, 30*(1), 41-51.
- Considine, D. M. (2002). National developments and international origins. *Journal of Popular Film and Television, 30*(1), 7-15.
- Kerfoot, K. M. (2002). Out with computer literacy, in with information literacy: the nurse manager's challenge for the 21st century. *Semin Nurse Manag, 10*(2), 114-116.
- Litchfield, R. E., Oakland, M. J., & Anderson, J. (2002). Promoting and evaluating competence in on-line dietetics education. *Journal of the American Dietetic Association, 102*(10), 1455-1458.
- Nilges, L. M., & Spencer, A. F. (2002). The pictorial representation of gender and physical activity level in Caldecott Medal winning children's literature (1940-1999): A relational analysis of physical culture. *Sport Education and Society, 7*(2), 135-150.
- Papacharissi, Z. (2002). The virtual sphere: The internet as a public sphere. *New Media & Society, 4*(1), 9-27.
- Porter, M. J., Larson, D. L., Harthcock, A., & Nellis, K. B. (2002). Re(de)fining narrative events - Examining television narrative structure. *Journal of Popular Film and Television, 30*(1), 23-30.
- Rockler, N. R. (2002). 'It's just entertainment' - Perspective by incongruity as strategy for media literacy. *Journal of Popular Film and Television, 30*(1), 16-22.
- Rosenfeld, P., Salazar-Riera, N., & Vieira, D. (2002). Piloting an information literacy program for staff nurses - Lessons learned. *Cin-Computers Informatics Nursing, 20*(6), 236-241.
- Smith, G. M. (2002). Streisand shops the museum store - Consuming art on television. *Journal of Popular Film and*

*Television*, 30(1), 63-68.

Yosso, T. J. (2002). Critical race media literacy - Challenging deficit discourse about Chicanas/os. *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 52-62.

Zsalow, E., & Butler, A. (2002). 'That it was made by people our age is better' - Exploring the role of media literacy in transcultural communication. *Journal of Popular Film and Television*, 30(1), 31-40.

## **2003** (12)

Brown, J. F., & Nelson, J. L. (2003). Integration of information literacy into a revised medical school curriculum. *Medical Reference Services Quarterly*, 22(3), 63-74.

Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403.

Hill, S. C., & Lindsay, G. B. (2003). Using health infomercials to develop media literacy skills. *Journal of School Health*, 73(6), 239-241.

Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.

Jacobs, S. K., Rosenfeld, P., & Haber, J. (2003). Information literacy as the foundation for evidence-based practice in graduate nursing education: a Curriculum-integrated approach. *Journal of Professional Nursing*, 19(5), 320-328.

Lam, T. K., McPhee, S. J., Mock, J., Wong, C., Doan, H. T., Nguyen, T., *et al.* (2003). Encouraging Vietnamese-American women to obtain Pap tests through lay health worker outreach and media education. *Journal of General Internal Medicine*, 18(7), 516-524.

McNeil, B. J., Elfrink, V. L., Bickford, C. J., Pierce, S. T., Beyea, S. C., Averill, C., *et al.* (2003). Nursing information technology knowledge, skills, and preparation of student nurses, nursing faculty, and clinicians: A US survey. *Journal of Nursing Education*, 42(8), 341-349.

Pierce, S., Pravikoff, D., & Tanner, A. B. (2003). Information literacy: instrument development to measure competencies and knowledge among nursing educators, nursing administrators, and nursing clinicians: a pilot study. *AMIA Annu Symp Proc*, 971.

Popescu, A., & Popescu, R. (2003). Building research skills: Course-integrated training methods. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 129(1), 40-43.

Powell, C. A., & Case-Smith, J. (2003). Information literacy skills of occupational therapy graduates: a survey of learning outcomes. *Journal of the Medical Library Association*, 91(4), 468-477.

Sedlar, D., Potomkova, J., Rehorova, J., Seckar, P., & Sukopova, V. (2003). Computer literacy enhancement in the Teaching Hospital Olomouc. Part I: project management techniques. Short communication. *Biomed Pap Med Fac Univ Palacky Olomouc Czech Repub*, 147(1), 109-111.

Wade, T. D., Davidson, S., & O'Dea, J. A. (2003). A preliminary controlled evaluation of a school-based media literacy program and self-esteem program for reducing eating disorder risk factors. *International Journal of Eating Disorders*, 33(4), 371-383.

## **2004** (10)

Brower, S. (2004). Millennials in action: a student-guided effort in curriculum-integration of library skills. *Med Ref Serv Q*, 23(2), 81-88.

Ellis-Danquah, L. V. (2004). Addressing health disparities: African American consumer information resources on the Web. *Medical Reference Services Quarterly*, 23(4), 61-73.

Eshet-Alkali, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(4), 421-429.

Hart, A., Henwood, F., & Wyatt, S. (2004). The role of the Internet in patient-practitioner relationships: Findings from a qualitative research study. *Journal of Medical Internet Research*, 6(3), 91-97.

Hindin, T. J., Contento, I. R., & Gussow, J. D. (2004). A media literacy nutrition education curriculum for head start parents about the effects of television advertising on their children's food requests. *Journal of the American Dietetic Association*, 104(2), 192-198.

Houlden, R. L., Raja, J. B., Collier, C. P., Clark, A. F., & Waugh, J. M. (2004). Medical students' perceptions of an undergraduate research elective. *Medical Teacher*, 26(7), 659-661.

- Kafatos, I., Peponaras, A., Linardakis, M., & Kafatos, A. (2004). Nutrition education and Mediterranean diet: exploring the teaching process of a school-based nutrition and media education project in Cretan primary schools. *Public Health Nutrition*, 7(7), 969-975.
- Kubey, R. (2004). What is media literacy and why is it important? An expert shows how it can promote critical thinking, aesthetic appreciation, democracy and health awareness among the young. *Television Quarterly*, 34(3-4), 21-27.
- Napp, J. B. (2004). Survey of library services at Engineering News Record's top 500 design firms: Implications for engineering education. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 247-252.
- Nathanson, A. I. (2004). Factual and evaluative approaches to modifying children's responses to violent television. *Journal of Communication*, 54(2), 321-336.

## 2005 (23)

- Allen, M. P., Jacobs, S. K., Levy, J., Pierce, S., Pravikoff, D. S., & Tanner, A. (2005). Continuing education as a catalyst for inter-professional collaboration. *Med Ref Serv Q*, 24(3), 93-102.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., Hust, S. J. T., & Cohen, M. (2005). Evaluation of an American Legacy Foundation Washington State department of health media literacy pilot study. *Health Communication*, 18(1), 75-95.
- Barnard, A., Nash, R., & O'Brien, M. (2005). Information literacy: Developing lifelong skills through nursing education. *Journal of Nursing Education*, 44(11), 505-510.
- Bell, M. L., Kelley-Baker, T., Rider, R., & Ringwalt, C. (2005). Protecting you/protecting me: Effects of an alcohol prevention and vehicle safety program on elementary students. *Journal of School Health*, 75(5), 171-177.
- Brown, G. T. L. (2005). Student information literacy: Psychometric validation of a self-efficacy report. *Psychological Reports*, 96(3), 1044-1048.
- Desjardins, K. S., Cook, S. S., Jenkins, M., & Bakken, S. (2005). Effect of an informatics for Evidence-based Practice Curriculum on nursing informatics competencies. *International Journal of Medical Informatics*, 74(11-12), 1012-1020.
- Durham, F. (2005). Media tactics and taste: Organising the southern labour movement at Highlander Folk School, 1938-1946. *Javnost-the Public*, 12(1), 33-48.
- Gray, J. (2005). Television teaching: Parody, The Simpsons, and media literacy education. *Critical Studies in Media Communication*, 22(3), 223-238.
- Guillot, L., Stahr, B., & Plaisance, L. (2005). Dedicated online virtual reference instruction. *Nurse Educ*, 30(6), 242-246.
- Hogan, D. R., Baltussen, R., Hayashi, C., Lauer, J. A., & Salomon, J. A. (2005). Achieving the millennium development goals for health - Cost effectiveness analysis of strategies to combat HIV/AIDS in developing countries. *British Medical Journal*, 331(7530), 1431-1435.
- Klem, M. L., & Weiss, P. M. (2005). Evidence-based resources and the role of librarians in developing evidence-based practice curricula. *Journal of Professional Nursing*, 21(6), 380-387.
- Lewis, C., & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470-501.
- McCannon, R. (2005). Adolescents and media literacy. *Adolesc Med Clin*, 16(2), 463-480, xi.
- McGill, L., Nicol, D., Littlejohn, A., Grierson, H., Juster, N., & Ion, W. J. (2005). Creating an information-rich learning environment to enhance design student learning: challenges and approaches. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 629-642.
- McNeil, B. J., Elfrink, V. L., Piercec, S. T., Beyea, S. C., Bickford, C. J., & Averill, C. (2005). Nursing informatics knowledge and competencies: A national survey of nursing education programs in the United States. *International Journal of Medical Informatics*, 74(11-12), 1021-1030.
- Morris, D. (2005). E-learning in the common learning curriculum for health and social care professionals: information literacy and the library. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 74-80.
- Oberprieler, G., Masters, K., & Gibbs, T. (2005). Information technology and information literacy for first year health sciences students in South Africa: matching early and professional needs. *Medical Teacher*, 27(7), 595-598.
- Ozcan, O. (2005). Turkish-Ottoman Miniature Art within the context of electronic information design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 15(3), 237-252.

- Porter, J. R. (2005). Information literacy in biology education: an example from an advanced cell biology course. *Cell Biol Educ*, 4(4), 335-343.
- Skiba, D. J. (2005). Preparing for evidence-based practice: revisiting information literacy. *Nurs Educ Perspect*, 26(5), 310-311.
- Strasburger, V. C. (2005). Adolescents, sex, and the media: ooooo, baby, baby-a Q & A. *Adolesc Med Clin*, 16(2), 269-288, vii.
- Villani, V. S., Olson, C. K., & Jellinek, M. S. (2005). Media literacy for clinicians and parents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(3), 523-+.
- Wyatt, S., Henwood, F., Hart, A., & Smith, J. (2005). The digital divide, health information and everyday life. *New Media & Society*, 7(2), 199-218.

## 2006 (19)

- Austin, E. W., Chen, Y. C., Pinkleton, B. E., & Johnson, J. Q. (2006). Benefits and costs of Channel One in a middle school setting and the role of media-literacy training. *Pediatrics*, 117(3), E423-E433.
- Banerjee, S. C., & Greene, K. (2006). Analysis versus production: Adolescent cognitive and attitudinal responses to antismoking interventions. *Journal of Communication*, 56(4), 773-794.
- Booth, R. G. (2006). Educating the future eHealth professional nurse. *Int J Nurs Educ Scholarsh*, 3, Article 13.
- Borzekowski, D. L. G. (2006). Adolescents' use of the Internet: a controversial, coming-of-age resource. *Adolesc Med Clin*, 17(1), 205-216.
- Courey, T., Benson-Soros, J., Deemer, K., & Zeller, R. A. (2006). The missing link: information literacy and evidence-based practice as a new challenge for nurse educators. *Nurs Educ Perspect*, 27(6), 320-323.
- Ferguson, J. E., Neely, T. Y., & Sullivan, K. (2006). A baseline information literacy assessment of biology students. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 61-71.
- Hobbs, R., Broder, S., Pope, H., & Rowe, J. (2006). How adolescent girls interpret weight-loss advertising. *Health Education Research*, 21(5), 719-730.
- Honey, M., North, N., & Gunn, C. (2006). Improving library services for graduate nurse students in New Zealand. *Health Information and Libraries Journal*, 23(2), 102-109.
- Ivanitskaya, L., O'Boyle, I., & Casey, A. M. (2006). Health information literacy and competencies of information age students: Results from the interactive online Research Readiness Self-Assessment (RRSA). *Journal of Medical Internet Research*, 8(2).
- Jacobs, G. E. (2006). Fast times and digital literacy: Participation roles and portfolio construction within instant messaging. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 171-196.
- Kipnis, D. G., & Frisby, A. J. (2006). Information literacy and library attitudes of occupational therapy students. *Medical Reference Services Quarterly*, 25(4), 11-20.
- Knox, A. (2006). Why American business demands twenty-first century learning: A company perspective. *New Dir Youth Dev*(110), 31-37, 10-31.
- Liew, H., Taylor, D. M., Tjipto, A., & Bailey, M. (2006). Investigation of the variables that impact upon the knowledge of cardiac risk factors. *Emerg Med Australas*, 18(3), 252-258.
- McNeil, B. J., Elfrink, V., Beyea, S. C., Pierce, S. T., & Bickford, C. J. (2006). Computer literacy study: Report of qualitative findings. *Journal of Professional Nursing*, 22(1), 52-59.
- Primack, B. A., Gold, M. A., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Association of cigarette smoking and media literacy about smoking among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(4), 465-472.
- Primack, B. A., Gold, M. A., Switzer, G. E., Hobbs, R., Land, S. R., & Fine, M. J. (2006). Development and validation of a smoking media literacy scale for adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 369-374.
- Skiba, D. J., & Barton, A. J. (2006). Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners. *Online J Issues Nurs*, 11(2), 5.
- Smith, S. W., Atkin, C. K., & Roznowski, J. (2006). Are "drink responsibly" alcohol campaigns strategically ambiguous? *Health Communication*, 20(1), 1-11.
- Watson, R., & Vaughn, L. M. (2006). Limiting the effects of the media on body image: does the length of a media literacy intervention make a difference? *Eat Disord*, 14(5), 385-400.



**2007 (50)**

- Al-Daihani, S. M., & Rehman, S. U. (2007). A study of the information literacy capabilities of the Kuwaiti police officers. *Electronic Library*, 25, 613-626.
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Funabiki, R. P. (2007). The desirability paradox in the effects of media literacy training. *Communication Research*, 34, 483-506.
- Bailey, P., Derbyshire, J., Harding, A., Middleton, A., Rayson, K., & Syson, L. (2007). Assessing the impact of a study skills programme on the academic development of nursing diploma students at Northumbria University, UK. *Health Information and Libraries Journal*, 24, 77-85.
- Banerjee, S. C., & Greene, K. (2007). Antismoking initiatives: effects of analysis versus production media literacy interventions on smoking-related attitude, norm, and behavioral intention. *Health Communication*, 22(1), 37-48.
- Barranquero, A. (2007). Concept, instruments and challenges of media education for social change. *Comunicar*(29), 115-120.
- Barroso, J. A. G. (2007). A view of media education in Spain. *Comunicar*(28), 69-73.
- Bazalgette, C. (2007). Media education in the UK. *Comunicar*(28), 33-41.
- Bergman, M. (2007). Media education landscape in Sweden. *Comunicar*(28), 91-95.
- Bevort, E. (2007). Media education in France: a hard consolidation with good prospects. *Comunicar*(28), 43-48.
- Carlock, D., & Anderson, J. (2007). Teaching and assessing the database searching skills of student nurses. *Nurse Educator*, 32, 251-255.
- Clarembeaux, M. (2007). Media education in the French Community of Belgium. *Comunicar*(28), 49-59.
- Craig, A., & Corral, S. (2007). Making a difference? Measuring the impact of an information literacy programme for pre-registration nursing students in the UK. *Health Information and Libraries Journal*, 24(2), 118-127.
- Creedy, D. K., Mitchell, M., Seaton-Sykes, P., Cooke, M., Patterson, E., Purcell, C., et al. (2007). Evaluating a web-enhanced bachelor of nursing curriculum: Perspectives of third-year students. *Journal of Nursing Education*, 46, 460-467.
- Davou, B., & Nika, V. (2007). Implementation of a Media Literacy Training Program for Greek Elementary School Teachers. *Comunicar*(28), 75-82.
- Eagle, L. (2007). Commercial media literacy - What does it do, to whom-and does it matter? *Journal of Advertising*, 36(2), 101-110.
- Flaspohler, M. R., Rux, E. M., & Flaspohler, J. A. (2007). The annotated bibliography and citation behavior: enhancing student scholarship in an undergraduate biology course. *CBE Life Sci Educ*, 6(4), 350-360.
- Georges, C. (2007). Media education in Switzerland. *Comunicar*(28), 103-109.
- Jibaja-Weiss, M. L., & Volk, R. J. (2007). Utilizing computerized entertainment education in the development of decision aids for lower literate and naive computer users. *Journal of Health Communication*, 12, 681-697.
- Kickert, C., & Beck, N. (2007). Media education in Luxembourg. *Comunicar*(28), 97-101.
- Kinengyere, A. A. (2007). The effect of information literacy on the utilization of electronic information resources in selected academic and research institutions in Uganda. *Electronic Library*, 25(3), 328-341.
- Krucsay, S. (2007). Media education in Austria: competence, communication, autonomy. *Comunicar*(28), 111-120.
- Ku, Y.-L., Sheu, S., & Kuo, S.-M. (2007). Efficacy of integrating information literacy education into a women's health course on information literacy for RN-BSN students. *J Nurs Res*, 15(1), 67-77.
- Lapidus, M. (2007). Educating student pharmacists about herbal medicines: faculty-librarian collaboration. *Health Information and Libraries Journal*, 24, 267-273.
- Lazarinis, F. (2007). Forming an instructional approach to teach web searching skills to non-English users. *Program-Electronic Library and Information Systems*, 41(2), 170-179.
- Megnigbeto, E., & Hounwanou, F. (2007). Information Literacy in Benin: Current Situation and Prospects for the Future. *Canadian Journal of Information and Library Science-Revue Canadienne Des Sciences De L'Information Et De Bibliotheconomie*, 31(1), 27-42.
- Mock, J., McPhee, S. J., Nguyen, T., Wong, C., Doan, H., Lai, K. Q., et al. (2007). Effective lay health worker outreach and media-based education for promoting cervical cancer screening among Vietnamese American women. *American Journal of Public Health*, 97(9), 1693-1700.

- Morgan, P. D., Fogel, J., Hicks, P., Wright, L., & Tyler, I. (2007). Strategic enhancement of nursing students information literacy skills: interdisciplinary perspectives. *Abnf J*, 18(2), 40-45.
- Mutula, S. M., & Mutula, D. L. (2007). ICT integration in Botswana secondary schools: Digital divide factor band implications for information literacy. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 17(2), 125-134.
- Nail-Chiwetalu, B., & Ratner, N. B. (2007). An assessment of the information-seeking abilities and needs of practicing speech-language pathologists. *Journal of the Medical Library Association*, 95(2), 182-188.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Miller, A., & Fitzgerald, E. (2007). A Statewide evaluation of the effectiveness of media literacy training to prevent tobacco use among adolescents. *Health Communication*, 21(1), 23-34.
- Pinto, M., & Doucet, A. V. (2007). An educational resource for information literacy in higher education: Functional and users analyses of the e-COMs academic portal. *Scientometrics*, 72(2), 225-252.
- Ramasubramanian, S. (2007). Media-based strategies to reduce racial stereotypes activated by news stories. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 84(2), 249-264.
- Ramasubramanian, S., & Oliver, M. B. (2007). Activating and suppressing hostile and benevolent racism: Evidence for comparative media stereotyping. *Media Psychology*, 9(3), 623-646.
- Rangachari, P. K., & Rangachari, U. (2007). Information literacy in an inquiry course for first-year science undergraduates: a simplified 3C approach. *Advances in Physiology Education*, 31, 176-179.
- Ranker, J. (2007). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an English as a second language classroom. *Reading Teacher*, 61(4), 296-305.
- Reia-Baptista, V. (2007). Towards a media literacy: examples of the Portuguese speaking context. *Comunicar*(28), 25-31.
- Rivoltella, P. C. (2007). Italian media educational situation and challenges for the next future. *Comunicar*(28), 17-24.
- Schuster, S. M. (2007). Information literacy as a core value. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35, 372-373.
- Strykowski, W., Kakolewicz, M., & Mickiewicz, A. (2007). Media education in Poland. *Comunicar*(28), 83-90.
- Trinder, V. M., Fleett, G. E., & Gray, A. E. (2007). Evaluating the impact of library user training programmes across Thames Valley Strategic Health Authority in the UK. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), 34-40.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2007). Media education in Germany: development and current situation. *Comunicar*(28), 61-68.
- Urquhart, C., & Rowley, J. (2007). Understanding student information behavior in relation to electronic information services: Lessons from longitudinal monitoring and evaluation, part 2. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(8), 1188-1197.
- Usluel, Y. K. (2007). Can ICT usage make a difference on student teachers' information literacy self-efficacy. *Library & Information Science Research*, 29(1), 92-102.
- Walczak, M. M., & Jackson, P. T. (2007). Incorporating information literacy skills into analytical chemistry: An evolutionary step. *Journal of Chemical Education*, 84(8), 1385-1390.
- Ward, H., & Hockey, J. (2007). Engaging the learner: Embedding information literacy skills into a biotechnology degree. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35, 374-380.
- Warschauer, M. (2007). Information literacy in the laptop classroom. *Teachers College Record*, 109(11), 2511-2540.
- Weinert, D. J., & Palmer, E. M. (2007). Influence of an information literacy course on students' information search behavior. *J Allied Health*, 36(1), e1-e12.
- Wheeler, D. P., & Goodman, H. (2007). Health and mental health social workers need information literacy skills. *Health & Social Work*, 32(3), 235-237.
- Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206.
- Williams, D. A., & Wavell, C. (2007). Secondary school teachers' conceptions of student information literacy. *Journal of Librarianship and Information Science*, 39(4), 199-212.

- Abellan, G., & Mayugo, C. (2008). Community dimension of media literacy. *Comunicar*(31), 129-136.
- Carrero, J. S. (2008). Infant television newscast: learning resource in TV. *Comunicar*(31), 153-158.
- Christie, B., & Collyer, J. (2008). Do video clips add more value than audio clips? Presenting industrial research and development results using multimedia. *Behaviour & Information Technology*, 27(5), 395-405.
- Clarembaux, M. (2008). The critical education of young people about TV in central Europe. *Comunicar*(31), 91-98.
- Cobus, L. (2008). Integrating information literacy into the education of public health professionals: roles for librarians and the library. *Journal of the Medical Library Association*, 96(1), 28-33.
- Comer, J. S., Furr, J. M., Beidas, R. S., Weiner, C. L., & Kendall, P. C. (2008). Children and terrorism-related news: Training parents in Coping and Media Literacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(4), 568-578.
- Damas, S. H. (2008). The newsombudsman as an instrument for media education. *Comunicar*(30), 125-130.
- de Freitas, E., & McAuley, A. (2008). Teaching for diversity by troubling whiteness: strategies for classrooms in isolated white communities. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 429-442.
- Floyd, D. M., Colvin, G., & Bodur, Y. (2008). A faculty-librarian collaboration for developing information literacy skills among preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 368-376.
- Gehring, K. M., & Eastman, D. A. (2008). Information Fluency for Undergraduate Biology Majors: Applications of Inquiry-based Learning in a Developmental Biology Course. *Cbe-Life Sciences Education*, 7(1), 54-63.
- Gilmour, J. A., Scott, S. D., & Huntington, N. (2008). Nurses and Internet health information: a questionnaire survey. *Journal of Advanced Nursing*, 61(1), 19-28.
- Hamer, B. (2008). A capacity-building model for implementing a nursing best practice. *J Nurses Staff Dev*, 24(1), 36-42.
- Hanewinkel, R., Morgenstern, M., Tanski, S. E., & Sargent, J. D. (2008). Longitudinal study of parental movie restriction on teen smoking and drinking in Germany. *Addiction*, 103(10), 1722-1730.
- Harris, B. R. (2008). Communities as necessity in information literacy development: Challenging the standards. *Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 248-255.
- Herzberger, S. (2008). Nursing media-educated patients. *J Nurses Staff Dev*, 24(3), 101-104.
- Hogan, M. J., & Strasburger, V. C. (2008). Body image, eating disorders, and the media. *Adolesc Med State Art Rev*, 19(3), 521-546, x-xi.
- Ito, K. E., Kalyanaraman, S., Ford, C. A., Brown, J. D., & Miller, W. C. (2008). "Let's talk about sex": Pilot study of an interactive CD-ROM to prevent HIV/STIs in female adolescents. *Aids Education and Prevention*, 20(1), 78-89.
- King, L., & Hill, A. J. (2008). Magazine adverts for healthy and less healthy foods: Effects on recall but not hunger or food choice by pre-adolescent children. *Appetite*, 51(1), 194-197.
- Kirkwood, A. (2008). Getting it from the Web: why and how online resources are used by independent undergraduate learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(5), 372-382.
- Kong, S. C. (2008). A curriculum framework for implementing information technology in school education to foster information literacy. *Computers & Education*, 51(1), 129-141.
- Lloyd, A., & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context - Implications or research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(1), 3-12.
- Lupton, M. (2008). Evidence, argument and social responsibility: first-year students' experiences of information literacy when researching an essay. *Higher Education Research & Development*, 27(4), 399-414.
- Lwehabura, M. J. F. (2008). Information Literacy Delivery in Tanzanian Universities: An Examination of its Effectiveness. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 18(2), 157-168.
- Markey, K., Swanson, F., Jenkins, A., Jennings, B. J., St Jean, B., Rosenberg, V., et al. (2008). Designing and testing a web-based board game for teaching information literacy skills and concepts. *Library Hi Tech*, 26(4), 663-681.
- Martinez, T. F. (2008). Apocalypics: means and ends. *Comunicar*(30), 171-177.
- Matthews, A. E. (2008). 'Children and obesity: a pan-European project examining the role of food marketing'. *European Journal of Public Health*, 18(1), 7-11.
- Mixer, S. J., McFarland, M. R., & McInnis, L. A. (2008). Visual Literacy in the Online Environment. *Nursing Clinics of North America*, 43(4), 575-+.

- Mokhtar, I. A., Majid, S., & Foo, S. (2008). Information literacy education: Applications of mediated learning and multiple intelligences. *Library & Information Science Research*, 30(3), 195-206.
- Park, S. H., & Kwon, S. H. (2008). Development of a media literacy education programme for children based on activity theory. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 732-733.
- Petrak, J., Markulin, H., & Matic, T. (2008). Information literacy in continuing professional development of medical practitioners: a Croatian example. *Health Information and Libraries Journal*, 25(1), 46-49.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Cohen, M., Chen, Y. C., & Fitzgerald, E. (2008). Effects of a Peer-Led Media Literacy Curriculum on Adolescents' Knowledge and Attitudes Toward Sexual Behavior and Media Portrayals of Sex. *Health Communication*, 23(5), 462-472.
- Pinto, M., & Sales, D. (2008). Towards User-centred Information Literacy Instruction in Translation The View of Trainers. *Interpreter and Translator Trainer*, 2(1), 47-74.
- Ridolfi, D. R., & Vander Wal, J. S. (2008). Eating disorders awareness week: the effectiveness of a one-time body image dissatisfaction prevention session. *Eat Disord*, 16(5), 428-443.
- Rodriuez, M. M. D. (2008). Digital literacy: full control of pen drive and mouse. *Comunicar*(30), 137-146.
- Rush, K. L. (2008). Connecting practice to evidence using laptop computers in the classroom. *Cin-Computers Informatics Nursing*, 26(4), 190-196.
- Sanchez, J., & Salinas, A. (2008). ICT & learning in Chilean schools: Lessons learned. *Computers & Education*, 51(4), 1621-1633.
- Schulte, S. J. (2008). Integrating information literacy into an online undergraduate nursing informatics course: The librarian's role in the design and teaching of the course. *Medical Reference Services Quarterly*, 27(2), 158-172.
- Silen, C., & Uhlin, L. (2008). Self-directed learning - a learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461-475.
- Soares, I. D. (2008). The right to screens: from media education to educommunication in Brazil. *Comunicar*(30), 87-92.
- Soares, I. D. O. (2008). The right to the screen: from media education to educommunication in Brazil. *Comunicar*(31), 77-82.
- Somerville, M. M., Smith, G. W., & Macklin, A. S. (2008). The ETS iSkills (TM) assessment: a digital age tool. *Electronic Library*, 26(2), 158-171.
- Sundin, O. (2008). Negotiations on information-seeking expertise - A study of web-based tutorials for information literacy. *Journal of Documentation*, 64(1), 24-44.
- Tacker, K. A., & Dobie, S. (2008). MasterMind: Empower yourself with mental health. A program for adolescents. *Journal of School Health*, 78(1), 54-57.
- Tarrant, M., Dodgson, J. E., & Law, B. (2008). A curricular approach to improve the information literacy and academic writing skills of part-time post-registration nursing students in Hong Kong. *Nurse Education Today*, 28(4), 458-468.
- Tella, A., & Mutula, S. M. (2008). Gender Differences in Computer Literacy among Undergraduate Students at the University of Botswana: Implications for Library Use. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 13(1), 59-76.
- Tornero, J. M. P. (2008). Multi-screen society: a challenge for media literacy. *Comunicar*(31), 15-25.
- Tyner, K. (2008). Audiences, Intertextuality and new media literacy. *Comunicar*(30), 79-85.
- Wales, T., & Robertson, P. (2008). Captivating Open University students with online literature search tutorials created using screen capture software. *Program-Electronic Library and Information Systems*, 42(4), 365-381.
- Wan, G. F., & Gut, D. M. (2008). Media use by Chinese and US secondary students: Implications for media literacy education. *Theory into Practice*, 47(3), 178-+.
- Wen, J. R., & Shih, W. L. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education*, 50(3), 787-806.
- Wilksch, S. M., Durbridge, M. R., & Wade, T. D. (2008). A preliminary controlled comparison of programs designed to reduce risk of eating disorders targeting perfectionism and media literacy. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(8), 937-947.
- Yager, Z., & O'Dea, J. A. (2008). Prevention programs for body image and eating disorders on University campuses:

a review of large, controlled interventions. *Health Promotion International*, 23(2), 173-189.

## 2009 (69)

- From the American Academy of Pediatrics: Policy statement–Media violence. (2009). *Pediatrics*, 124(5), 1495-1503.
- Arndt, R. M. (2009). Library and information literacy. *J Emerg Nurs*, 35(4), 360-362.
- Banda, F. (2009). Exploring Media Education as Civic Praxis in Africa. *Comunicar*(32), 167-180.
- Baro, E. E., & Fyneman, B. (2009). Information literacy among undergraduate students in Niger Delta University. *Electronic Library*, 27(4), 659-675.
- Bell, R. A., Cassady, D., Culp, J., & Alcalay, R. (2009). Frequency and Types of Foods Advertised on Saturday Morning and Weekday Afternoon English- and Spanish-Language American Television Programs. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(6), 406-413.
- Berry, J. (2009). Technology support in nursing education: clickers in the classroom. *Nurs Educ Perspect*, 30(5), 295-298.
- Bruce, D. L. (2009). Writing with Visual Images: Examining the Video Composition Processes of High School Students. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 426-450.
- Bueno, K. A. (2009). Got Film? Is It a Readily Accessible Window to the Target Language and Culture for Your Students? *Foreign Language Annals*, 42(2), 318-339.
- Bush, G. (2009). Thinking Around the Corner: The Power of Information Literacy. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 446-447.
- Byrne, S., Linz, D., & Potter, W. J. (2009). A Test of Competing Cognitive Explanations for the Boomerang Effect in Response to the Deliberate Disruption of Media-Induced Aggression. *Media Psychology*, 12(3), 227-248.
- Camps, V. (2009). Media Education beyond School. *Comunicar*(32), 139-145.
- Cheung, C. K. (2009). Education Reform as an Agent of Change: The Development of Media Literacy in Hong Kong during the Last Decade. *Comunicar*(32), 73-83.
- Cobley, P., & Haefner, N. (2009). Digital cameras and domestic photography: communication, agency and structure. *Visual Communication*, 8(2), 123-146.
- Coccia, P., Gabutti, G., Gualtieri, F., & Sora, M. L. (2009). New Web Tools to Improve PubMed Searches for the Biomedical Community. *Drug Information Journal*, 43(2), 115-122.
- Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. (2009). Teaching and Reading the Millennial Generation Through Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 471-481.
- Costa, C. (2009). Use of Online Information Resources by RMIT University Economics, Finance, and Marketing Students Participating in a Cooperative Education Program. *Australian Academic & Research Libraries*, 40(1), 36-49.
- Dadzie, P. S. (2009). Information Literacy in Higher Education: Overview of Initiatives at Two Ghanaian Universities. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 19(2), 165-175.
- Das, B. (2009). Media Education as a Development Project: Connecting Emancipatory Interests and Governance in India. *Comunicar*(32), 51-64.
- David, J. L. (2009). Teaching Media Literacy. *Educational Leadership*, 66(6), 84-86.
- de Fontcuberta, M. (2009). Criteria of Media Education Program for Chilean teachers: A proposal for Continuous Training. *Comunicar*(32), 201-207.
- Demczuk, L., Gottschalk, T., & Littleford, J. (2009). Introducing information literacy into anesthesia curricula. *Canadian Journal of Anaesthesia-Journal Canadien D Anesthesie*, 56(4), 327-335.
- Eshet-Alkalai, Y., & Chajut, E. (2009). Changes over time in digital literacy. *Cyberpsychol Behav*, 12(6), 713-715.
- Fetter, M. S. (2009). Curriculum Strategies to Improve Baccalaureate Nursing Information Technology Outcomes. *Journal of Nursing Education*, 48(2), 78-85.
- Fetter, M. S. (2009). Graduating nurses' self-evaluation of information technology competencies. *J Nurs Educ*, 48(2), 86-90.
- Fetter, M. S. (2009). Health information literacy and mental health nursing. *Issues Ment Health Nurs*, 30(1), 64-65.
- Fetter, M. S. (2009). Improving information technology competencies: implications for psychiatric mental health nursing. *Issues Ment Health Nurs*, 30(1), 3-13.
- Ford, P. J., Foxlee, N., & Green, W. (2009). Developing information literacy with first year oral health students. *European Journal of Dental Education*, 13(1), 46-51.

- Gainer, J. S., Valdez-Gainer, N., & Kinard, T. (2009). The Elementary Bubble Project: Exploring Critical Media Literacy in a Fourth-Grade Classroom. *Reading Teacher*, 62(8), 674-683.
- Hargittai, E. (2009). An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130-137.
- Harris, J. L., & Bargh, J. A. (2009). Television Viewing and Unhealthy Diet: Implications for Children and Media Interventions. *Health Communication*, 24(7), 660-673.
- Iwhiwhu, B. E., & Eyekpegba, E. O. (2009). Digitization of Nigerian university libraries From technology challenge to effective information delivery. *Electronic Library*, 27(3), 529-536.
- Jeong, H. S. (2009). History, Policy, and Practices of Media Education in South Korea. *Comunicar*(32), 85-95.
- Kingsley, K. V., & Kingsley, K. (2009). A case study for teaching information literacy skills. *BMC Med Educ*, 9, 7.
- Kong, S. C., & Li, K. M. (2009). Collaboration between school and parents to foster information literacy: Learning in the information society. *Computers & Education*, 52(2), 275-282.
- Kotilainen, S. (2009). Promoting Youth Civic Participation with Media Production: The Case of Youth Voice Editorial Board. *Comunicar*(32), 181-192.
- Lau, J., & Cortes, J. (2009). Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences. *Comunicar*(32), 21-30.
- Leasure, A. R., Delise, D., Clifton, S. C., & Pascucci, M. A. (2009). Health information literacy: hardwiring behavior through multilevels of instruction and application. *Dimens Crit Care Nurs*, 28(6), 276-282.
- Lloyd, A. (2009). Informing practice: information experiences of ambulance officers in training and on-road practice. *Journal of Documentation*, 65(3), 396-419.
- Louw, J., Brown, C., Muller, J., & Soudien, C. (2009). Instructional technologies in social science instruction in South Africa. *Computers & Education*, 53(2), 234-242.
- Mackert, M., Kahlor, L., Tyler, D., & Gustafson, J. (2009). Designing e-Health Interventions for Low-Health-Literate Culturally Diverse Parents: Addressing the Obesity Epidemic. *Telemedicine Journal and E-Health*, 15(7), 672-677.
- Masic, I., Pandza, H., Kulasin, I., Masic, Z., & Valjevac, S. (2009). Tele-education as method of medical education. *Med Arh*, 63(6), 350-353.
- Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 38-56.
- Moeller, S. (2009). Nurturing Freedom of Expression through Teaching Global Media Literacy. *Comunicar*(32), 65-72.
- Morduchowicz, R. (2009). When Media Education is State Policy. *Comunicar*(32), 131-138.
- Moreno, M. A., Furtner, F., & Rivara, F. P. (2009). Advice for patients. Nutrition and media literacy. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 163(7), 680.
- Naji, J. E. (2009). Media Education Issues for Professionals and Citizens: Bridging the Divides in Countries of the South. *Comunicar*(32), 41-50.
- Nwagwu, W. E., & Oshiname, R. (2009). Information Needs and Seeking Behaviour of Nurses at the University College Hospital, Ibadan, Nigeria. *African Journal of Library Archives and Information Science*, 19(1), 25-38.
- Oakleaf, M. (2009). Using Rubrics to Assess Information Literacy: An Examination of Methodology and Interrater Reliability. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(5), 969-983.
- Opertti, R. (2009). Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress. *Comunicar*(32), 31-40.
- Orhon, E. N. (2009). Media Education in Turkey: Toward a Multi-Stakeholder Framework. *Comunicar*(32), 157-166.
- Owston, R., Wideman, H., Ronda, N. S., & Brown, C. (2009). Computer game development as a literacy activity. *Computers & Education*, 53(3), 977-989.
- Perona, J. J. (2009). Radio Edu-webs: Spanish Experiences of Media Education. *Comunicar*(33), 107-114.
- Primack, B. A., Fine, D., Yang, C. K., Wickett, D., & Zickmund, S. (2009). Adolescents' impressions of antismoking media literacy education: qualitative results from a randomized controlled trial. *Health Education Research*, 24(4), 608-621.
- Primack, B. A., & Hobbs, R. (2009). Association of Various Components of Media Literacy and Adolescent Smoking. *American Journal of Health Behavior*, 33(2), 192-201.
- Primack, B. A., Sidani, J., Carroll, M. V., & Fine, M. J. (2009). Associations Between Smoking and Media Literacy in

- College Students. *Journal of Health Communication*, 14(6), 541-555.
- Probert, E. (2009). Information literacy skills: Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53(1), 24-33.
- Rodgers, R., & Chabrol, H. (2009). The impact of exposure to images of ideally thin models on body dissatisfaction in young French and Italian women. *Encephale-Revue De Psychiatrie Clinique Biologique Et Therapeutique*, 35(3), 262-268.
- Saleh, I. (2009). Media Literacy in MENA: Moving Beyond the Vicious Cycle of Oxymora. *Comunica*(32), 119-129.
- Salomon, E. (2009). The Role of Broadcasting Regulation in Media Literacy. *Comunica*(32), 147-156.
- Schulte, S. J., & Sherwill-Navarro, P. J. (2009). Nursing educators' perceptions of collaboration with librarians. *Journal of the Medical Library Association*, 97(1), 57-60.
- Schutt, M. A., & Hightower, B. (2009). Enhancing RN-to-BSN Students' Information Literacy Skills Through the Use of Instructional Technology. *Journal of Nursing Education*, 48(2), 101-105.
- Sherman, E. J., & Primack, B. A. (2009). What Works to Prevent Adolescent Smoking? A Systematic Review of the National Cancer Institute's Research-Tested Intervention Programs. *Journal of School Health*, 79(9), 391-399.
- Shipman, J. P., Kurtz-Rossi, S., & Funk, C. J. (2009). The Health Information Literacy Research Project. *Journal of the Medical Library Association*, 97(4), 293-301.
- Sieber, V. (2009). Diagnostic online assessment of basic IT skills in 1st-year undergraduates in the Medical Sciences Division, University of Oxford. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 215-226.
- Wilksch, S. M., & Wade, T. D. (2009). Reduction of Shape and Weight Concern in Young Adolescents: A 30-Month Controlled Evaluation of a Media Literacy Program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(6), 652-661.
- Wilson, C., & Duncan, B. (2009). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience. *Comunica*(32), 97-107.
- Wyer, P. C., & Silva, S. A. (2009). Where is the wisdom? I - A conceptual history of evidence-based medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 15(6), 891-898.
- Yang, S. R. (2009). Information literacy online tutorials An introduction to rationale and technological tools in tutorial creation. *Electronic Library*, 27(4), 684-693.
- Zillmann, D., Callison, C., & Gibson, R. (2009). Quantitative Media Literacy: Individual Differences in Dealing With Numbers in the News. *Media Psychology*, 12(4), 394-416.

#### IV. Guião do Questionário

Guião do Questionário	Categorias
<p>▪ <b>O que significa hoje ser <i>alfabetizado</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Competências necessárias (para o processo de construção e atribuição de sentido - Gonnet);</li> <li>○ Condicionantes e estratégias para desenvolver essas competências: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fatores e assimetrias dos “Nativos Digitais” nos acessos aos novos <i>media</i>;</li> <li>▪ Papel dos agentes responsáveis: a escola, família, políticas, sociedade.</li> </ul> </li> <li>○ Oportunidades e desafios dos novos media para a aprendizagem, para a participação e para a cidadania.</li> </ul> <p>▪ <b>Perspetiva crítica sobre estratégias de desenvolvimento da Sociedade da Informação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Traços característicos da Sociedade da Informação e do Conhecimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A Sociedade da Informação como ideologia tecnológica e slogan política que pôde inspirar qualquer ação programática (Pérez Tornero);</li> <li>▪ Metodologia de aferição de resultados e indicadores para a Sociedade de Informação;</li> <li>▪ Preponderância das tecnologias em detrimento dos restantes media.</li> </ul> </li> <li>○ Papel de Programas e Instituições Europeias: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estratégia de Lisboa;</li> <li>▪ Exortação das Instituições Europeias para a adoção de medidas de Educação para os Media para aumentar os nível das Literacias;</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>1. Ser alfabetizado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competências necessárias</li> <li>- Condicionantes e estratégias de desenvolvimento das competências</li> <li>- Conceções de criança</li> <li>- Papel dos agentes educativos</li> <li>- Oportunidades e desafios dos novos media</li> </ul> <p><b>2. Sociedade da Informação – perspectiva crítica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideologia dos discursos em torno da SI</li> <li>- Formas de avaliar as políticas públicas</li> <li>- A centralidade das tecnologias</li> <li>- Influência europeia <ul style="list-style-type: none"> <li>/ Estratégia de Lisboa</li> <li>/ Exortações relativamente à LitMedia</li> </ul> </li> </ul>



▪ **Plano Tecnológico da Educação e  
“modernização tecnológica da escola”**

- Avaliação da implementação dos 3 eixos do PTE:
  - Tecnologias: e.escola, e.professor, e.oportunidades, e.escolinha (Magalhães);
  - Conteúdos;
  - Formação;
    - avanços obtidos e lacunas;
    - envolvimento de parceiros;
    - receptividade e aceitação do público-alvo e da população em geral.
- Consequências da “modernização tecnológica das escolas”.
- Contributo para o desenvolvimento de competências capazes de fomentar uma participação plena no “futuro digital” (Prensky).

**3. PTE - avaliação**

- Programas e iniciativas

/ Avanços e lacunas

/ Parcerias

/ Aceitação

- Avaliação da perspetiva Modernização Tecnológica na Escola do PTE

/ Contributo do PTE para a participação na sociedade

## **V. E-mail enviado aos entrevistados e declaração em anexo**

### **[Nome do destinatário]**

O meu nome é Luís Pereira e estou a fazer um doutoramento em torno da problemática da *"Literacia Digital e Políticas de Natureza Tecnológica"* no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade de Minho. Este projeto conta com o apoio da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo a seguinte referência: SFRH/BD/40299/2007.

São meus orientadores Manuel Pinto - Professor Associado c/ Agregação; e Sara Pereira - Professora Auxiliar, ambos do Departamento de Ciências da Comunicação da referida universidade (ver documento anexo).

O objetivo da investigação é analisar as medidas para a Sociedade da Informação em Portugal – onde tem grande destaque o Plano Tecnológico e, mais concretamente, a sua ação no campo educativo – e estudar o desenvolvimento das novas literacias. Pelo conjunto de capacidades e competências que desenvolve, a Comissão Europeia considera a literacia digital e mediática um setor estratégico para o desenvolvimento económico-social e para o combate à exclusão de cidadãos.

Uma das partes do projeto prevê a realização de um conjunto de entrevistas aos principais atores nas referidas áreas. Ouvir os responsáveis pela criação de políticas e sua concretização, bem como pela aplicação das medidas europeias, ajudará a compreender melhor os objetivos, os avanços, as dificuldades encontradas relativamente à Sociedade da Informação no contexto nacional. Para além disso, serão também entrevistados outros agentes com intervenção e experiência relacionadas com os eixos fundamentais do Plano Tecnológico da Educação: tecnologias, conteúdos e formação. Serão ainda entrevistados representantes dos partidos políticos portugueses.

**O objetivo deste e-mail é solicitar uma entrevista...** *[breve justificação da inclusão da pessoas em instituição no lote dos entrevistados]*

Prevê-se que a entrevista tenha a duração de 30-45 minutos. *[pedido ou sugestão de datas para agendar a entrevista]*

Muito obrigado.

Cumprimentos,  
Luís Pereira  
*[contactos]*



Campus de Gualtar  
4710-057 Braga

**Universidade do Minho**  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

### **Declaração**

Vimos por este meio solicitar a participação na investigação do Mestre Luís Pereira, aluno de doutoramento da Universidade do Minho, que estuda o tema “Literacia Digital e Políticas de Natureza Tecnológica”, e para o qual tem o apoio da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência SFRH/BD/40299/2007).

O objetivo da investigação é analisar as medidas para a Sociedade da Informação em Portugal e estudar o desenvolvimento das novas literacias. Pelo conjunto de capacidades e competências que desenvolve, a Comissão Europeia considera a literacia digital e mediática um setor estratégico para o desenvolvimento económico-social e para que não cresça na União Europeia a exclusão de cidadãos, incapazes de tirar partido das novas plataformas e redes no seu dia-a-dia.

Necessitando, para a elaboração do seu projeto de investigação, de realizar entrevistas a um conjunto de atores com papel relevante nestas matérias, solicitamos a colaboração dos profissionais e entidades contactadas, assegurando que a informação obtida nas entrevistas será tratada seguindo os mais rigorosos critérios de natureza científica.

Universidade do Minho, 1 de setembro de 2009

Os orientadores,

Manuel Pinto  
(Professor Associado com Agregação)

Sara Pereira  
(Professora Auxiliar)

## VI. Fichas das várias iniciativas tecnológicas da educação

PROJETO MINERVA	
<i>Datas</i>	1985-1994
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
<i>Coordenador(es)</i>	António Dias Figueiredo foi o seu mentor e principal proponente, tendo estado na sua coordenação durante a fase piloto, entre 1985 a 1988; Luís Valadares Tavares é coordenador da 2ª fase, de 1988 a 1992; o 3º período decorre de 1992 a 1994 e tem a coordenação ainda exercida por Luís Valadares Tavares, mas depois é Margarida Mafalda Leónidas e, em seguida, José Manuel Prostres da Fonseca
<i>Financiamento</i>	Existe a seguinte referência num diploma legal: “deverá avançar-se para uma fase mais alargada do projeto Minerva (300000 contos) [1 500 mil euros]”.
<i>Público-alvo</i>	Ensino não superior; largos milhares de professores e alunos
<i>Equipamento</i>	Equipamentos, <i>software</i> comercial, <i>software</i> didático e materiais de apoio e divulgação. “A ideia da utilização do computador como ferramenta nas mãos do aluno, e não como instrumento didático” (Ponte, 2004: 12)
<i>Competências</i>	
<i>Documento legal fundador</i>	Despacho Ministerial 206/ME/85 (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*A quantidade de informação que atualmente se produz aumenta permanentemente, num processo que tende a intensificar-se (...). A dinâmica de mudança produzida pela revolução tecnológica augura sistemas socioeconómicos caracterizados pela deslocação frequente e normal da força de trabalho. (...) Se o sistema de ensino falhar na sua função de encarar frontalmente este desafio, a incapacidade de competir nos mercados mundiais e o desemprego depressa conduzirão ao caos social e ao desastre económico. (...)*

*A opção pela introdução das tecnologias da informação como auxiliares de ensino – num país como o nosso, e no momento atual – não se compadece, no entanto, com improvisos, ausência de realismo ou entusiasmos fáceis, quer na perspetiva segundo a qual se encaram as novas tecnologias da informação, quer na forma como se aborda a sua introdução no subsistema não superior. (...)*

*O intuito fundamental do Projeto MINERVA é promover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar ativamente o próprio sistema educativo, em todas as suas componentes, e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação e atualização das soluções ensaiadas.*

Despacho Ministerial 206/ME/85

O Projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) foi a primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação que teve uma expressão nacional na introdução das novas tecnologias no ensino em Portugal (Missão, 1997).

Trata-se de um projeto que contemplou numerosas vertentes de atividade, congregou pessoas com formações e perspetivas muito diversas, envolveu numerosas instituições, mobilizou largos milhares de professores, atingiu centenas de milhares de alunos e decorreu por um extenso período de nove anos. Corresponde, sem dúvida, a uma atividade muito rica e profundamente multifacetada (Ponte, 1994).

Segundo o Livro Verde para a Sociedade da Informação, foram desenvolvidas atividades que envolveram milhares de alunos e professores, que colocavam os computadores como ferramentas de aprendizagem, quer a nível disciplinar e interdisciplinar, na sala de aula e em clubes ou laboratórios de informática. O *software* explorado

estava relacionado com processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, desenho assistido por computador, edição eletrónica, a par de outro *software* educacional. A formação dos professores foi perspectivada em termos técnico-pedagógicos de utilização das tecnologias de informação para a atividade pedagógica. Considera o Livro Verde que, pela sua longevidade e implantação a nível nacional, o Projeto Minerva foi um marco importante na sensibilização de professores e alunos. Os seus objetivos contemplavam diversas vertentes: apetrechamento informático das escolas, formação de professores e de formadores; desenvolvimento de *software* educativo; promoção da investigação no âmbito da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário (Missão, 1997: 45).

O projeto caracterizou-se pela descentralização, dispondo cada um dos seus níveis de uma significativa margem de autonomia. A adesão das escolas foi voluntária e largamente da sua iniciativa. Não pode por isso ser caracterizado pela simples lógica de um projeto dirigido de cima para baixo (Ponte, 1994: 38). Os diversos polos (cerca de 25) espalhados pelo país, sediados em Universidades e Escolas Superiores de Educação, gozando de autonomia no desenvolvimento das suas atividades, tiveram um papel fundamental na organização e dinamização do Projeto. A Coordenação Nacional encontrava-se no Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Cada um dos polos dava apoio a um conjunto de escolas, sendo contemplados os diversos níveis de ensino (escolas do pré-primário, escolas do 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino básico, escolas do ensino secundário, escolas do ensino especial) (Missão, 1997: 45).

Na avaliação realizada por Ponte (1994), conclui-se que o projeto Minerva encarava as tecnologias como um instrumento educativo importante para todos os níveis de ensino, incluindo o 1º ciclo, não defendendo a criação de uma disciplina específica para o ensino das tecnologias de informação. Considera-se que o Projeto Minerva representou fundamentalmente um arranque do processo de transformação da escola tendo em conta a nova realidade cultural que são as tecnologias de informação. Permitiu o desenvolvimento de múltiplas dinâmicas, suscitou novas ideias, estimulou iniciativas, proporcionou o aparecimento e crescimento de numerosas equipas (Ponte, 1994: 44).

Este projeto surge numa altura em que a economia do país mostrava debilidades e são, aliás, bem visíveis as preocupações relacionadas com este aspeto no Despacho do então Ministro João de Deus Pinheiro.

PROGRAMA NÓNIO-SÉCULO XXI	
<i>Datas</i>	1996-2002
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Educação
<i>Coordenador(es)</i>	Coordenadora da equipa Nónio, Ida Brandão
<i>Financiamento</i>	As despesas de investimento a realizar pelo ME seriam suportadas pelo orçamento do DEPEGEF, através das dotações inscritas no respectivo PIDDAC
<i>Público-alvo</i>	Escolas dos ensinos básico e secundário
<i>Equipamento</i>	Apetrechamento com equipamento multimédia
<i>Competências</i>	
<i>Documento legal fundador</i>	Despacho Ministerial N° 232/ME/96 (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*É criado o Programa Nónio-Século XXI que se destina à produção, aplicação e utilização generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo, tendo em vista, nomeadamente, a melhoria das condições em que funciona a escola e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (...) contribuição de um sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada. (...)*

*São objetivos específicos do Programa apetrechar com equipamento multimédia as escolas dos ensinos básico e secundário e acompanhar com ação adequada, inicial e contínua, os respetivos docentes visando a plena utilização e desenvolvimento do potencial instalado.*

Despacho Ministerial N° 232/ME/96

Inicialmente pensado para ser desenvolvidos durante quatro anos, embora haja ainda na atualidade centros de competência, o programa estruturava-se em quatro subprogramas: i) Aplicação e desenvolvimento das TIC no sistema educativo; ii) Formação em TIC; iii) Criação e desenvolvimento de *software* educativo; iv) Difusão de informação e cooperação internacional. A utilização da palavra Nónio, um instrumento de medida de grande precisão, pretendia homenagear o criador deste processo de mediação, Pedro Nunes. Este português que viveu no século XV foi um dos sábios que mais contribuiu para a projeção e consolidação dos Descobrimentos e para a afirmação da cultura científica. “Também hoje as tecnologias de informação e comunicação são instrumentos de rigor e de conhecimento - não são fins em si mesmas. Eis porque se adota esta designação, que se orienta claramente para o futuro, através da referência ao novo século cujas bases lançamos com a Educação”, pode ler-se no documento fundador.

Além do incentivo à criação de Centros de Competência, com projetos em áreas pedagógico-tecnológicas vocacionados para a escola, e do apoio financeiro a projetos educativos das escolas dos ensinos básico e secundário, o NÓNIO pretendia trabalhar na definição de áreas tecnológicas prioritárias e de modelos de ações de formação de professores em Tecnologias de Informação, bem como na promoção da acreditação de ações de formação (em articulação com o Programa FOCO) (Missão, 1997).

Surgem quase três dezenas de Centros de Competência acreditados, que funcionam como polos promotores de reflexão, estudo e investigação sobre temas concretos, bem como de apoio à preparação e ao desenvolvimento dos projetos específicos apresentados pelas escolas, promovendo o envolvimento dos docentes e outros atores educativos em atividades comuns. O modelo de intervenção subjacente a este programa pressupõe um esquema de parceria, não hierarquizado, entre escolas e Centros de Competência, na medida em que cada escola deve apresentar o seu projeto, assumindo a responsabilidade pela sua execução, indicando o Centro de Competência que a acompanha. Cabe ao Centros de Competência articular as suas atividades, de maneira a corresponder aos desafios concretos de cada um dos projetos de escola que acompanha (Rego *et al.*, 2000).

Refletindo uma preocupação sobre a integração das TIC nas escolas, concluída a experiência do Projeto Minerva, este programa visava uma intervenção no sistema educativo, impulsionadora de novas práticas, onde o papel das TIC fosse (re)equacionado, referem Rego *et al.* (2000).

*Fontes: Missão (1997), Rego et al. (2000).*

INICIATIVA INTERNET NAS ESCOLAS	
<i>Datas</i>	1997-2002
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Ciência e da Tecnologia
<i>Coordenador(es)</i>	uARTE
<i>Financiamento</i>	
<i>Público-alvo</i>	Escolas do ensino básico e secundário
<i>Equipamento</i>	Instalação de um computador multimédia e a sua ligação à Internet na biblioteca/mediateca de cada
<i>Competências</i>	
<i>Documento legal fundador</i>	

### Objetivos e desenvolvimento

A iniciativa Internet na Escola, lançada em 1997 pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, teve como objetivo assegurar a instalação de um computador multimédia e a sua ligação à Internet na biblioteca/mediateca de cada escola do ensino básico e secundário. Para isso, foi criada uma estrutura, a uARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa), que teve como missão coordenar o desenvolvimento deste programa.

A infraestrutura de ligação foi da responsabilidade da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), entidade que mantém a Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS). Esta rede foi constituída em 1997 como extensão da Rede da Comunidade Científica Nacional (RCCN) que apenas assegurava a ligação das instituições universitárias públicas. A RCTS foi concebida como instrumento de comunicações computacionais integrador do sistema científico e educacional numa rede que passou a incluir universidades públicas e privadas, institutos politécnicos, laboratórios do estado e outras instituições públicas de investigação, escolas do ensino básico e secundário, bibliotecas públicas e museus, associações científicas, educativas e culturais.

Segundo o *site* da FCT, numa primeira fase, concluída no próprio ano 1997 em que foi lançada a iniciativa Internet na Escola, foram ligadas à Internet todas as escolas do ensino público e privado do 5º ao 12º ano e algumas escolas do 1º ciclo. Estas escolas ficaram com acesso gratuito à Internet a 64 kbps. Em meados de 2001 estavam ligadas 7135 escolas do 1º ciclo. Até final do programa, foram ligadas todas as escolas do 1º ciclo, concretizando-se deste modo a ligação à Internet de todas as escolas do ensino básico e secundário.

No período 1996-99 os valores relativos a acesso à Internet praticamente triplicam, passando de 7,8 para 20,8, segundo dados recolhidos por Coelho (2007) a partir de estudos da Marktest e da FCCN. Segundo este autor, isto é a consequência do programa Internet nas Escolas, lançado no final de 1996, “que não apenas estimulou a sua utilização no contexto escolar, mas também serviu de veículo à divulgação dessa utilização na população em geral” (Coelho, 2007: 233).

PROGRAMA INTERNET@EB1	
<i>Datas</i>	2002-2005
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
<i>Coordenador(es)</i>	FCCN
<i>Financiamento</i>	Financiado por verbas do Fundo Social Europeu (FSE) e do OE, através do POSI
<i>Público-alvo</i>	Mais de 8 mil escolas, de 278 concelhos, envolvendo aproximadamente 600 monitores coordenados pelas 18 instituições de ensino superior
<i>Equipamento</i>	
<i>Competências</i>	Número total de Diplomas de Competências Básicas em TIC atribuídos superior a 38 mil
<i>Documento legal fundador</i>	Protocolos celebrados entre MCT e ESE's (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*Importa fomentar a utilização educativa da Internet pelos professores e alunos de todos os graus de ensino.*

Protocolo

O programa Internet@EB1 – “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º ciclo do ensino básico do continente” nasce da celebração, em 16 de fevereiro de 2002, de um conjunto de protocolos de colaboração entre o MCT e as Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos do Continente e, nos distritos onde aquelas não existiam, com as Universidades neles sedeadas.

Na sequência da ligação das escolas públicas do 1º ciclo à internet, através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS) – referem Figueiredo, Afonso & Ferreira (2004: 5) – estavam criadas condições para começar a fomentar a utilização educativa da internet pelos professores e alunos deste ciclo, através do reforço da sua formação e acompanhamento no contexto da escola. O compromisso passava pela realização de ações de acompanhamento para cumprir objetivos relacionados com a capacidade de produzir páginas *web* e com a participação ativa dos alunos e a promoção da aquisição e respetiva certificação de competências básicas em tecnologias de informação pelos alunos, privilegiando os que concluíam aquele ciclo de ensino através do exame prático estabelecido no Decreto-Lei nº 140/2001 de 24 de abril (Diploma de Competências Básicas em Tecnologias de Informação) (Rodrigues & Moreira, 2009).

A FCCN, enquanto entidade gestora da RCTS, coordenava a execução do programa e oferecia às instituições envolvidas serviços tecnológicos que permitiam, por exemplo, o alojamento na RCTS de materiais de apoio educativo e a obtenção de indicadores de utilização, pelas escolasEB1, dos recursos disponibilizados. O programa previa, ainda, a colaboração da UARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa) no acompanhamento da criação de recursos de apoio pedagógico na *web* pelas Instituições de ensino superior participantes.

No entender de Figueiredo, Afonso & Ferreira (2004: 9), os resultados apresentados por várias escolas revelaram qualidade, criatividade e apropriação cultural das TIC: “a construção dos jornais da escola (ou do agrupamento), as histórias construídas e ilustradas, as dramatizações, as sessões de transparências com guiões e materiais construídos em computador, o desembaraço na utilização, para estes trabalhos, de recursos obtidos no portal da UARTE ou noutros locais da *web*, a desenvoltura na utilização do Messenger para comunicar sincronamente, a realização de concursos e a venda de calendários para suportar os custos dos projetos mais onerosos, as parcerias com câmaras municipais, bibliotecas e regiões de turismo são exemplos dos frutos que um programa desta natureza pode dar”.

*Fontes: Figueiredo, Afonso & Ferreira (2004), Rodrigues & Moreira (2009).*



PROJETO CBTIC@EB1	
<i>Datas</i>	2005/2006
<i>Entidade(s)</i>	CRIE - Ministério da Educação
<i>Coordenador(es)</i>	CRIE (ME)
<i>Financiamento</i>	Financiamento a 100% pelo POS_Conhecimento (MCTES)
<i>Público-alvo</i>	Alunos e professores das escolas do 1.º ciclo (mais de 200 mil)
<i>Equipamento</i>	
<i>Competências</i>	Fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito da cidadania e literacia digital por parte de professores e alunos (nos termos do Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de abril)
<i>Documento legal fundador</i>	

### Objetivos e desenvolvimento

Na sequência de programas anteriores de “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1.º ciclo do ensino básico do continente” (Internet@EB1), promovidos desde 2002 pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT), primeiro diretamente e depois através da FCCN, O Ministério da Educação promoveu, em 2005/06, o Projeto “Competências Básicas em TIC nas EB1” (CBTIC@EB1). Este projeto compreendia vários objetivos, dos quais se destacam os seguintes:

- i) Fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito da cidadania e literacia digital por parte de professores e alunos, nomeadamente aquelas que são requeridas pelo exame para obtenção do Diploma de Competências Básicas (DCB) em TIC, nos termos do Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de abril;
- ii) Dotar alunos e professores do 1.º ciclo, referencialmente os do 3.º e do 4.º ano de escolaridade, com DCB;
- iii) Contribuir para uma melhoria das condições de ensino, através da utilização pedagógica das TIC;
- iv) Promover a inclusão, através do desenvolvimento de competências em TIC e da cultura digital;
- v) Acompanhar, de forma sustentada, a integração curricular das TIC em situações de ensino e aprendizagem.

Segundo o *site* do projeto, este projeto enquadra-se na iniciativa "Ligar Portugal", que, na sequência da Estratégia de Lisboa, tinha como missão a promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas e o apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas. Decorrendo da natural continuidade do Programa Internet@EB1, promovido pelo então MCT e, posteriormente, pela FCCN e na sequência das iniciativas anteriores, este projeto pretendia consolidar junto das escolas, dos alunos, dos professores e da comunidade educativa em geral, o desenvolvimento de competências básicas em TIC. O Projeto CBTIC@EB1 tem por base uma parceria entre o Ministério da Educação e 18 instituições do ensino superior com essa finalidade de promover o uso das TIC e da Internet para fins pedagógicos, nas escolas públicas do 1.º ciclo.

Ao promover este projeto, o Ministério da Educação considera que revelou empenho em prosseguir os esforços e o investimento realizados até então no âmbito da promoção da literacia digital, desde os níveis mais elementares da escolaridade obrigatória.

Ponte, Oliveira & Reis (2007), no relatório de avaliação que elaboraram relativamente a esta iniciativa, destacam o objetivo de promover, junto de professores e alunos deste ciclo de ensino, a utilização das TIC como recurso educativo ao serviço das aprendizagens curriculares disciplinares e transversais, incluindo as que se referem à pesquisa e ao uso crítico da informação. Referem os mesmos autores que a importância desta iniciativa decorre do papel crescente destas tecnologias na sociedade e na escola e da necessidade de continuar o trabalho realizado, em anos anteriores, pelo Programa Internet@EB1.

INICIATIVA ESCOLAS, PROFESSORES E COMPUTADORES PORTÁTEIS	
<i>Datas</i>	2006-2007
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Educação
<i>Coordenador(es)</i>	Equipa de Missão CRIE
<i>Financiamento</i>	Financiamento através do PRODEP – Medida 9 / Ação 9.1 – “Apetreçamento informático das Escolas e ligação à Internet e Intranet”, formalizadas através da respetiva DRE da candidatura
<i>Público-alvo</i>	Escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário
<i>Equipamento</i>	Apetreçamento das escolas com computadores portáteis, equipamentos de acesso sem fios ( <i>wireless</i> ) e equipamentos de projeção de vídeo
<i>Competências</i>	
<i>Documento (legal) fundador</i>	Edital da iniciativa (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*A preparação dos alunos para a Sociedade da Informação e do Conhecimento preconiza o uso de computadores, de redes e da Internet nas escolas, particularmente nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo de forma direta e profunda os professores na promoção e desenvolvimento desses processos. (...)*

*Neste contexto foram apoiadas recentemente iniciativas como as “Salas TIC”, com o objetivo de equipar e instalar os laboratórios necessários à disciplina TIC para os 9º e 10º anos, bem como a de um computador por sala de aula, ao nível do 1º ciclo, e ainda o reapetreçamento informático global das escolas do 2º e 3º ciclos e secundário, com vista a convergir rapidamente para o ratio 1 PC/10 alunos, meta estabelecida a nível europeu para 2006.*

*Torna-se agora importante, igualmente, investir em equipamentos destinados ao apoio à atividade docente, de todas as áreas disciplinares, promovendo o uso profissional das tecnologias da informação e da comunicação pelos professores, tanto de forma individualizada como no contexto das respetivas aulas. Contribuir-se-á, assim, para a apropriação social destas tecnologias por parte dos professores, promovendo o seu uso efetivo nas atividades de ensino e aprendizagem.*

Edital da iniciativa

A Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis pretendia apoiar projetos que, por iniciativa de uma equipa de professores, em coordenação com os responsáveis da escola, apresentassem uma proposta de utilização do equipamento. O objetivo deste apetreçamento era disponibilizar equipamento para a utilização individual e profissional por professores, bem como a sua utilização com os alunos, em ambiente de sala de aula e em atividades de apoio a alunos em situações curriculares e extracurriculares, conforme se pode ler no Edital.

No estudo de avaliação desta iniciativa (Ramos *et al.*, 2009), são apontados alguns resultados quantitativos. Foram distribuídos, no território continental português, um total de 27.711 computadores portáteis (24 por escola), acrescidos de um projetor de vídeo e de um ponto de acesso sem fios, por escola, de acordo com o respetivo. O acesso à Iniciativa foi feito através de um concurso de projetos cujo resultado contemplou 1164 escolas públicas, representando 95% do total das escolas do continente.

Ainda segundo esta investigação, os objetivos da Iniciativa, nomeadamente os de promover a melhoria das condições de trabalho na Escola e de apoiar o uso individual e profissional das TIC por parte dos professores, foram alcançados de forma muito significativa. No que toca aos objetivos dos projetos de escola, considera-se merecedor de particular destaque o “elevado envolvimento dos alunos no trabalho educativo com recurso às tecnologias, o elevado grau de consecução dos objetivos, produtos e resultados globais previstos pela escola no quadro do projeto” (Ibidem: p.14).

*Fonte: Ramos et al. (2009).*

PLANO TECNOLÓGICO DA EDUCAÇÃO	
<i>Datas</i>	2007-2011
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Educação
<i>Coordenador(es)</i>	João Trocado da Mata
<i>Financiamento</i>	Cerca de 400 milhões de euros (financiado pelo Orçamento do Estado e por incentivos financeiros comunitários através de projetos aprovados pelos programas operacionais do Quadro de Referência Estratégico Nacional e do Quadro Comunitário de Apoio III)
<i>Público-alvo</i>	Professores, alunos de todas as escolas públicas e os inscritos nas Novas Oportunidades.
<i>Equipamento</i>	Computador portátil com acesso a banda larga móvel
<i>Competências</i>	
<i>Documento (legal) fundador</i>	Resolução do Conselho de Ministros n.º 137-2007 (Anexo 10)

### Objetivos e desenvolvimento

*O reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objetivo da política educativa do XVII Governo Constitucional.*

*É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era.*

*Ao longo da última década, a escola acolheu diversos projetos de infraestruturação informática, beneficiou das primeiras iniciativas de generalização do acesso à Internet e viu nascer uma nova disciplina TIC obrigatória.*

*Por outro lado, a escola tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias. Ao ser o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses, a escola incentiva, por essa via, a difusão das TIC junto das famílias portuguesas.*

*Com a Estratégia de Lisboa, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável, o Plano Tecnológico e o Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, o XVII Governo Constitucional assume um compromisso: o da modernização tecnológica das escolas.*

*A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses.*

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137-2007

De acordo com o *síte* dedicado a esta iniciativa, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) é o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas: “Com o PTE, as escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento”.

Depois de identificar problemas, nomeadamente a relação desigual que as escolas mantinham com as TIC, foi procurada “uma resposta rápida e eficaz”, tal como – refere a Resolução do Conselho de Ministros – a situação exigia. A ambição do PTE passava por “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010”.

Segundo dados do PTE, este plano permitiu, em 2009, triplicar o número de computadores ligados à internet nas escolas, face aos números de 2005. As escolas do ensino público dispunham, então, de um computador por cada 5 alunos, de um quadro interativo por cada três salas de aula e de um videoprojetor por cada sala.

Inicialmente, surgem o e.escola, o e.professor, o e.oportunidades e, mais tarde, veio a incluir o e.escolinha.

Fonte: PTE: <http://www.pte.gov.pt/pte>.

INICIATIVA E-ESCOLINHA	
<i>Datas</i>	2008-2011
<i>Entidade(s)</i>	Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações
<i>Coordenador(es)</i>	PTE
<i>Financiamento</i>	2ª fase: despesa com a aquisição de 250 000 computadores portáteis, incluindo correspondente instalação e serviços conexos, até ao valor máximo de 50 milhões de euros, excluindo o imposto sobre o valor acrescentado.
<i>Público-alvo</i>	Alunos do 1º ciclo e respetivas famílias
<i>Equipamento</i>	Computador Magalhães
<i>Competências</i>	
<i>Documento legal (2ª fase)</i>	Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009 (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*O XVII Governo Constitucional aprovou o Plano Tecnológico da Educação através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, cuja implementação vem permitindo às escolas portuguesas beneficiar de um conjunto de equipamentos informáticos, infraestruturas tecnológicas e serviços adequados para uma melhoria da experiência de aprendizagem e ensino, bem como da qualidade e eficiência da gestão escolar. Neste contexto, o Governo promoveu a iniciativa e.escolinha com vista à generalização da utilização de computadores portáteis pelos alunos do 1.º ciclo do ensino básico.*

*Uma vez que as iniciativas criadas na anterior legislatura, no âmbito do Plano Tecnológico, lograram importantes resultados, o XVIII Governo Constitucional pretende renovar a ambição do Plano Tecnológico da Educação e avançar na inovação, na tecnologia e na sociedade do conhecimento.*

*Assim, com o objetivo de concretizar uma efetiva utilização de computadores portáteis em contexto de aprendizagem, nomeadamente em sala de aula, é fundamental continuar a iniciativa e.escolinha e assegurar o acesso universal pelos novos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e pelos respetivos professores.*

Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009

O objetivo da iniciativa e-Escolinha passava, de acordo com a Resolução citada, por “assegurar o acesso universal dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico e dos respetivos professores a meios informáticos”.

Pretendia-se, de acordo com o *site* do PTE, garantir acesso dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico a computadores pessoais com conteúdos educativos, generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias.

É no âmbito da iniciativa ‘e.escolinha’ que surge o ‘Magalhães’, um computador portátil especialmente concebido para crianças dos seis aos onze anos, muito resistente ao choque e à água. Trata-se do classmate PC, desenvolvido pela Intel e que depois é adaptado aos diferentes contextos e países. O computador que é montado em Portugal foi batizado como ‘Magalhães’, numa homenagem ao navegador português Fernão Magalhães que deu a volta ao mundo no século XVI. A ideia agora é ajudar os mais novos a navegarem no oceano do conhecimento.

Números recentes indicam que terão sido entregues mais de 400 mil de Magalhães. Esta distribuição massiva e tudo o que ela envolveu, nomeadamente em termos de propaganda, viria a tornar-se numa das medidas mais emblemáticas do governo que dinamizou este projeto.

*Fontes: PTE: <http://www.pte.gov.pt/pte>; Navegando com o Magalhães – estudo sobre o impacto dos media digitais nas crianças: <http://www.lasics.uminho.pt/navmag>.*

INTERNET SEGURA	
<i>Datas</i>	2007...
<i>Entidade(s)</i>	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
<i>Coordenador(es)</i>	UMIC
<i>Financiamento</i>	Programa Europeu Safer Internet Plus
<i>Público-alvo</i>	Crianças e jovens, professores, famílias, trabalhadores e cidadãos no geral
<i>Equipamento</i>	
<i>Competências</i>	Promover uma utilização esclarecida, crítica e segura da internet
<i>Documento (legal) fundador</i>	

### Objetivos e desenvolvimento

*A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem transformado profundamente a maneira como as pessoas vivem – como aprendem, trabalham, ocupam os tempos livres e interagem, tanto nas relações pessoais como com as organizações.*

*A par de todas as possibilidades e benefícios da utilização das TIC, nomeadamente no acesso ao conhecimento, na colaboração entre pessoas e organizações, na inclusão social e na criação de riqueza, é necessário assegurar, como para qualquer outro meio de interação, mecanismos e estratégias apropriados para minimização de eventuais abusos ou ilegalidades que ocorram com a utilização destas tecnologias.*

*A Comissão Europeia lançou em 1999 o programa Safer Internet, a que se seguiu em 2005 o programa Safer Internet Plus, com o objetivo de dinamizar projetos dos Estados Membros de promoção da utilização segura da internet.*

*No âmbito do programa Safer Internet, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, através da Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet (DGIDC-CRIE) do Ministério da Educação, desenvolveu, em 2004, o projeto Seguranet, para a promoção de uma utilização esclarecida, crítica e segura da internet junto dos estudantes do ensino básico e secundário.*

*Uma das orientações estratégicas do programa de ação Ligar Portugal, adotado pelo Governo em Julho de 2005, é “Assegurar a Segurança e a Privacidade no Uso da Internet”, mais especificamente “garantir que todos, e em particular as famílias, dispõem de instrumentos para proteção de riscos que possam ocorrer no uso da internet e têm informação sobre como os utilizar”.*

*Síte do projeto*

Com o objetivo de promover uma utilização esclarecida, crítica e segura da internet, foi submetida uma candidatura para promoção e consciencialização pública da utilização segura da internet ao programa Europeu Safer Internet Plus. Para esse efeito foi constituído um consórcio público-privado, coordenado pela UMIC, criado para generalizar a estratégia iniciada pela DGIDC/CRIE junto das escolas e da comunidade educativa, no âmbito do projeto Segura Net do programa original Safer Internet, alargando as ações de sensibilização e promoção de uma utilização segura da internet a outros setores da sociedade, bem como criando uma linha de atendimento para denúncia de conteúdos ilegais ou lesivos dos utilizadores – conforme se pode ler no *síte* do projeto.

Os objetivos estratégicos do projeto Internet Segura passa por combater conteúdos ilegais, minimizar os efeitos de conteúdos ilegais e lesivos nos cidadãos, promover uma utilização segura da internet e levar a sociedade a tomar consciência dos riscos associados à utilização da internet.

*Fonte: Internet Segura: <http://www.internetsegura.pt>.*

APRENDER E INOVAR COM TIC	
<i>Datas</i>	2010-2013
<i>Entidade(s)</i>	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)
<i>Coordenador(es)</i>	
<i>Financiamento</i>	Valor máximo por projeto: 7 500 euros, a 3 anos
<i>Público-alvo</i>	Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público de Portugal continental, com Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário
<i>Equipamento</i>	
<i>Competências</i>	
<i>Documento (legal) fundador</i>	Editais da iniciativa (Anexo 15)

### Objetivos e desenvolvimento

*No quadro da Estratégia de Lisboa, o XVII Governo Constitucional avança com a proposta ambiciosa de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica do ensino em 2010, através do Plano Tecnológico da Educação (PTE).*

*De acordo com o previsto pelo PTE, está em curso a ligação em banda larga de alta velocidade, para acesso à internet, de todas as escolas públicas, que estão, em simultâneo, a ver reforçado o respetivo parque informático, nomeadamente através da instalação, nas salas de aula, de computadores, videoprojectores e quadros interativos.*

*Torna-se agora imprescindível rentabilizar o investimento realizado e apoiar as escolas no caminho para a excelência, no que respeita à utilização efetiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em atividades de ensino e aprendizagem.*

*Neste contexto, o Ministério da Educação (ME), através da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), torna pública a abertura da iniciativa "Aprender e Inovar com TIC" que tem como finalidade a promoção da utilização educativa das TIC com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, através da rentabilização dos equipamentos disponíveis nas escolas.*

Editais da iniciativa

Com o programa Aprender e Inovar com TIC, foram abertas candidaturas para beneficiar de apoio a conceder pelo Ministério da Educação a Projetos de Escola para a promoção da utilização educativa das TIC, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. Foram selecionadas 100 escolas, onde serão apoiados projetos que procurem promover a utilização educativa das TIC; privilegiem o seu uso no 1.º ciclo e assegurem a utilização de plataformas da aprendizagem e a produção e partilha de recursos educativos digitais.

No Edital da iniciativa eram apresentados os objetivos estratégicos para os projetos, que deviam ser elaborados para 3 anos de duração, e os requisitos eram os seguintes:

- Promovam o desenvolvimento de competências para o séc. XXI, nomeadamente: criatividade e inovação; autonomia, iniciativa e capacidade de resolução de problemas; comunicação; trabalho colaborativo; literacias da informação e digital; adaptação a contextos diversificados;
- Fomentem a utilização das TIC de forma inovadora nos processos de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula, com destaque para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais, e rentabilizem os equipamentos informáticos disponíveis nas escolas;
- Contribuam para a utilização crítica e segura dos recursos de comunicação generalizada, e da internet;
- Promovam o envolvimento da escola em projetos de parceria com outras escolas, nacionais ou internacionais, e/ou com entidades das comunidades onde se inserem;
- Privilegiem o trabalho colaborativo entre os alunos;
- Favoreçam o envolvimento dos pais e encarregados de educação e o reforço da sua ligação à escola.

Fontes: ERTE/PTE: <http://www.erte.dgicd.min-edu.pt/index.php?section=356>

## VII. Número de palavras dos documentos fundadores do PTE

Resolução 137/2007			José Sócrates		Mário Lino	
#	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência	Palavra	Frequência
1	educação	120	estado	27	computador	20
2	escolas	108	sociedade	26	larga	15
3	utilização	69	programa	22	banda	15
4	gestão	68	larga	21	alunos	14
5	docentes	40	banda	21	euros	8
6	modernização	40	mudança	18	todos	8
7	tic	39	conhecimento	13	mais	8
8	tecnológica	38	mudar	10	professores	7
9	agentes	35	todos	10	acesso	7
10	alunos	34	informação	10	sociedade	6
11	implementação	33	importante	10	ligação	6
12	medidas	32	país	9	governo	6
13	equipamentos	31	plano	9	portugal	6
14	projeto	30	portugal	9	operadores	6
15	escola	30	depressa	9	internet	6
16	tecnologia	29	operadores	9	escola	6
17	internet	29	tecnológico	9	país	6
18	conteúdos	28	andar	8	condições	5
19	ministério	28	oportunidades	8	pessoas	5
20	objetivos	27	ideia	6	esforço	5
21	formação	27			oportunidades	5
22	plano	24			portugueses	5
23	plataformas	24			nova	5
24	acesso	23			programas	5
25	assegurar	22			novas	5
26	sistemas	21			plano	4
27	aprendizagem	21			e.professor	4
28	investimento	21			lares	4
29	tecnológico	21			informação	4
30	redes	21			comunicação	4
31	portugal	21			e.oportunidades	4
32	competências	19			tecnológico	4
33	entidades	19			150	4
34	processos	19			mensalidade	4
35					e.escola	4

Nota: Conjunto de palavras com ocorrência acima 0,3%, das quais foram retiradas as palavras de ligação.

## **VIII. Discurso do Primeiro-Ministro, José Sócrates, na apresentação da Iniciativa e.escola**

*Escola Secundária Eça de Queiroz, Olivais – 5 de junho de 2007.*

Fonte: <http://eescola.pt/entidades.aspx>

Senhores membros do governo, Digníssimos convidados, Minhas Senhoras e meus Senhores:

Já foi dito, este é provavelmente o mais ambicioso e o mais importante programa do Plano Tecnológico, porque ele combina dois aspetos essenciais e duas ideias-chave do Plano Tecnológico: a ideia de inovação tecnológica e a ideia de conhecimento. Este programa visa, em primeiro lugar, massificar o uso de computadores na sociedade portuguesa e, portanto, contribuir para o desenvolvimento mais rápido da tecnologia, da modernização tecnológica no nosso país. Mas visa, por outro lado, um acesso mais universal à banda larga e, com isso, significa um investimento no conhecimento, na aprendizagem e até na autonomia individual.

Inovação tecnológica e conhecimento: são estes os dois pilares deste programa e, por isso, um dos programas mais ambiciosos do Plano Tecnológico que, com este programa tão ambicioso e tão importante, se apresenta como um Plano Tecnológico que está em movimento e em desenvolvimento.

Já não há dúvida de que, se nós queremos ter uma Sociedade de Informação em Portugal, se queremos apostar numa Sociedade do Conhecimento, há três aspetos que são absolutamente essenciais.

Em primeiro lugar, nós precisamos de ter uma infraestrutura moderna e instalada no nosso país, cobrindo todo o nosso país. Mas precisamos, também, de massificar o uso de computadores e precisamos desenvolver instrumentos para que mais portugueses utilizem computadores. Finalmente, precisamos também que mais portugueses, mais organizações, tenham acesso à banda larga.

São estes, por ventura, os três aspetos essenciais para a Sociedade de Informação: uma infraestrutura de telecomunicações moderna, que já temos, um desenvolvimento na utilização de computadores e um desenvolvimento na utilização da banda larga. Pois eu estou convencido que, para atingir estes três objetivos, modernidade na infraestrutura, mais portugueses a usar o computador e mais organizações e indivíduos com acesso à banda larga, isso exige e impõe uma visão estratégica que seja partilhada entre o Estado e o mercado, entre o Estado e a sociedade.

A ideia do Plano Tecnológico nunca foi uma ideia para ser utilizada como inspiração para um programa do Estado. O Plano Tecnológico não é apenas para o Estado, o Plano Tecnológico é para a sociedade, impondo, naturalmente, um conjunto de iniciativas, de programas e de medidas ao Estado. Mas é mais do que isso, é uma ideia para que toda a sociedade, Estado incluído, considere as questões de inovação tecnológica e do conhecimento como questões absolutamente prioritárias. Se há um aspeto a destacar neste programa é que, tendo ele nascido da iniciativa do Estado, ele vai desenvolver-se numa parceria entre o Estado e o mercado, entre o Estado e os agentes económicos. Isso é muito positivo, porque significa melhores condições para o êxito do programa.

Eu não acredito que, nestas matérias tão importantes e tão fundamentais para o futuro de Portugal, seja dispensável o papel do Estado, não acredito. Não só o Estado tem a obrigação de apontar o caminho,



35 definir a estratégia, mas tem, também, a obrigação de definir políticas públicas, para marcar o ritmo e a velocidade da mudança para a Sociedade de Informação no nosso país. É claro que o Estado ganhará mais se conseguir desenvolver políticas públicas às quais adiram, também, os grandes operadores, os agentes económicos e aqueles que, no mercado, lutam e são instrumentos dessa mudança. E, pela primeira vez, num aspeto em particular, estamos coordenados.

40 Não foi fácil chegar aqui. Ninguém imagina, naturalmente, que se assinam aqueles protocolos em tão poucos minutos, sem uma negociação árdua e difícil. Tratou-se de, entre o Estado e os diferentes operadores, nos entendermos quanto àquilo que é, realmente, muito importante para desenvolver a Sociedade de Informação. Nem sempre estivemos de acordo mas conseguimos, com um esforço mútuo, do Estado e também dos operadores, entendermo-nos quanto ao essencial, quer dos programas quer dos objetivos, e isso é muito importante porque, pela primeira vez, não há ações dispersas e, muitas vezes, incoerentes para promover a Sociedade do Conhecimento. Pela primeira vez, há uma concertação estratégica entre Estado e operadores para, em conjunto, fazermos as mesmas coisas para potenciarmos a Sociedade de Informação, para melhorarmos os principais indicadores na área da Sociedade de Conhecimento e da Informação, por forma a fazer com que a mudança para esse paradigma seja mais rápida em Portugal.

50 É por isso que este programa é tão importante, porque, pela primeira vez, há uma concertação entre Estado e operadores. É também importante por uma outra razão: é que agora concentramo-nos no essencial. Claro está, há muitas áreas de que nos podíamos ter ocupado. Há muitas áreas da Sociedade do Conhecimento em que podíamos também atuar, mas decidimos, todos nós, Estado e operadores, concentrarmo-nos naquela área que faz mudar o resto. Reparem bem: este programa é destinado a quem? É destinado a eles, jovens, é destinado aos professores e é destinado a todos aqueles adultos que, estando a trabalhar, decidiram melhorar as suas qualificações, alguns deles voltar à escola, alguns deles trabalhar à noite, alguns deles - a maior parte deles - estando em formação. É para este conjunto de pessoas que se dirige este programa, e não é por acaso que a nossa aposta neste grupo significa a aposta naqueles que são instrumento da mudança. Significa mudar aquilo que, por si, também fará mudar. É, digamos assim, a área estratégica de atuação e, estou convencido, que apostámos bem.

Apostar na escola e na mudança da escola é das tarefas mais nobres e importantes que nós temos pela frente. Mudar aquilo que faz mudar. O investimento que agora vamos fazer nestes jovens, nestes professores e, também, em todos aqueles que estão em formação nas Novas Oportunidades, fará com que eles sejam agentes da mudança para uma Sociedade do Conhecimento.

65 Apostamos, portanto, na prioridade das prioridades. Alguns, naturalmente, podem manifestar surpresa quanto à obsessão com a banda larga e à importância da banda larga. Eu quero dizer o seguinte: quem questiona, hoje, a importância da banda larga não conhece o mundo. Aliás, estou convencido que, se perguntarem a qualquer jovem de dezoito anos, ou de dezasseis anos, porque é que a banda larga é importante, ele sabe responder. Principalmente aqueles que tinham acesso à internet noutra velocidade sabem a diferença para a banda larga, sabem perfeitamente a diferença. Os meus filhos sabem reconhecer porque que é que a banda larga é importante.

70 É preciso, de uma vez por todas, que a sociedade portuguesa perceba a importância que tem a questão da banda larga. Já foi dito por muitos políticos e quero acompanhá-los. A banda larga, hoje, é um serviço público tão importante quanto foi o telefone ou a luz elétrica há um século atrás. Isso é absolutamente decisivo não apenas para o crescimento económico mas, também, para a democratização do conhecimento, para a criação de oportunidades na nossa sociedade e, até, para a autonomia individual.

A banda larga, a utilização do computador, promove a autonomia individual, promove mais conhecimento e é um fator decisivo para o crescimento económico e para a melhoria da competitividade na nossa sociedade.

80 É por isso que tenho valorizado tanto a questão da banda larga e tenho-a valorizado no discurso político porque o discurso político pode muito. As palavras podem muito e o apelo que faço à sociedade, para que considere que isto é uma prioridade, é absolutamente indispensável. Foi, naturalmente, em função deste discurso político que, hoje, Portugal pode dizer que tem todo o seu território nacional coberto com banda larga.

85 Foi em virtude dessa vontade política, de se fazer e de se progredir, foi por causa dessa vontade política que, hoje, todas as escolas estão ligadas em banda larga.

É, também, em virtude de se considerar essa questão como uma questão importantíssima que, hoje, o nosso país pode dizer que tem das taxas mais elevadas de cobertura com banda larga móvel e é dos países que mais cresce, mais rapidamente cresce neste domínio da banda larga.

90 A banda larga é hoje absolutamente essencial para a modernização, para a obtenção de indicadores, de possibilidades para fomentar uma sociedade que seja uma Sociedade do Conhecimento e uma Sociedade da Informação.

Julgo, portanto, que este programa espelha bem o que é a ideia do Plano Tecnológico, que espelha bem qual deve ser o papel do Estado, que espelha bem que a concertação estratégica, entre Estado e operadores, é absolutamente decisiva para que nós possamos ter melhores resultados.

95 Este programa espelha bem a nossa prioridade: mudar aquilo que fará mudar Portugal, mudar a escola, mudar até, ou contribuir para a mudança, o método de ensino porque o que nós queremos está muito claro.

100 A nossa ambição é que o computador seja visto, exatamente, como um material didático igual a livros e cadernos. Nós queremos vulgarizá-lo, queremos massificá-lo porque isso é absolutamente decisivo para que, nos próximos anos, possamos obter melhores resultados. Tenho, muitas vezes, invocado a metáfora de um clássico livro infantil, quando um dos personagens desse livro diz a determinada altura que, nesse país, para se ficar parado é preciso andar depressa e, nesse país, para se avançar é preciso andar duas vezes mais depressa.

105 É esse mesmo o desafio para Portugal. Não basta andar depressa nas telecomunicações, não basta andar depressa como o mercado estava a andar no que diz respeito à banda larga, não basta andar depressa na massificação do uso dos computadores: é preciso andar duas vezes mais depressa, porque a única forma de nós estarmos no pelotão da frente da Sociedade de Informação é andarmos mais depressa que os outros que estão, também, a andar muito depressa.

110 É, portanto, uma questão de velocidade. É, por isso, uma questão de aceleração e, se há objetivo que o Estado teve com este programa, é acelerar a mudança. Com certeza que a mudança se está a dar, todos os dias, no nosso país, que as novas gerações vão trazer essa mudança consigo, que as coisas evoluem, mas a questão não é apenas mudar: é o ritmo dessa mudança. É aqui que o Estado intervém, é para acelerar o ritmo dessa mudança, é para ter mais ambição, é para se aliar, de certa forma, ao Mercado e, juntos, terem mais força para acelerar essa mudança e para dar mais oportunidades.

115 Este programa, e essa aceleração da Sociedade de Informação, é absolutamente essencial para a nossa economia. Isso é, aliás, ilustrado por todos os exemplos.

Um investimento neste domínio, um progresso neste domínio, cria muito melhores condições para o crescimento económico e para a competitividade, mas é absolutamente fundamental também para combater a exclusão, para dar mais oportunidades e para integrar mais portugueses na nova sociedade em desenvolvimento, que é a Sociedade do Conhecimento. É por isso que este programa é tão importante e, aliás, tão emblemático, porque ele também põe em cima da mesa o papel do Estado, como fator de aceleração. Esse papel do Estado está bem presente naquilo que fizemos nestes últimos meses, um papel do Estado que, como digo, tem por objetivo pôr o nosso Plano Tecnológico em marcha. Dito isto, vamos começar esta aventura.

Um programa inovador como este tem, em si, sempre elementos de aventura e de desconhecido. Iremos enfrentar obstáculos e dificuldades, sim, mas estamos preparados para os resolver. Estamos todos preparados para lhes dar resposta, o Estado e os operadores. Claro que há sempre para aí uns cínicos que acham que nada vale a pena e que têm sempre boas razões para achar que qualquer medida, qualquer impulso, ou é inútil ou é perverso. São, aliás, as teses gerais dos conservadores: nunca nada vale a pena, é inútil porque o melhor é deixar as coisas evoluírem ou, então, pior ainda, será perverso porque produzirá resultados ao contrário daquilo que são as genuínas, boas e generosas intenções. Eu já ouvi esses argumentos durante décadas na minha vida e uma coisa vos digo, o mundo não teria avançado se tivéssemos dado ouvidos a esses. Eu acredito que há em Portugal um espaço para avançarmos mais depressa. Julgo que não podemos atrasar-nos nesta revolução tecnológica que está em marcha no mundo. Julgo que é preciso acelerar, julgo que é possível darmos o melhor de nós próprios a favor desta mudança e, se nos empenharmos todos nesta mudança, produziremos um resultado em favor de um Portugal mais justo, mais inclusivo, mais moderno e, também, um Portugal que seja capaz de oferecer mais oportunidades aos seus cidadãos. E é isto.

Partimos, portanto, para esta aventura, como digo, Estado e operadores, com o objetivo de desenvolver este programa que aposta nos alunos e apostará neles já no dia 15 de setembro, no novo ano letivo; nos professores, aos quais o Estado dará uma ajuda para que exerçam melhor as suas funções, tendo consciência da importância social da profissão de professor. Avançaremos já, de imediato, daqui a uma semana, com o apoio a todos aqueles que se inscreveram nas Novas Oportunidades, que se querem valorizar, que querem melhorar as suas competências e valorizando as suas competências estão, também, a valorizar as suas empresas e a valorizar o seu país. Naturalmente que, a partir de agora, este programa fica nas vossas mãos. Nas vossas, jovens, nas vossas, dos professores, e nas vossas, daqueles que vão ser beneficiários deste programa, aqueles que estão inscritos no programa Novas Oportunidades. E fica em boas mãos, porque nós escolhemos justamente este grupo porque sabemos que daqui nascerá, não apenas a utilização da mudança, mas um instrumento para promover e potenciar essa mudança.

O que me apetece é desejar-vos, apenas, boa sorte porque não há aventura que produza bons resultados sem sorte. É preciso ter, sempre, alguma sorte.

Lembro-me, aliás, de uma pequena história de um dos maiores físicos do século XX, Niels Bohr, um dinamarquês que um dia foi visitado na sua casa de campo por um amigo e, esse amigo, reparou que ele tinha um amuleto da sorte na ombreira da porta, uma ferradura. Tendo ficado tão surpreendido, perguntou a Niels Bohr: como é possível que um físico, talvez o maior físico do século XX, como é possível que uma pessoa tão racional, tão científica, tenha também um amuleto da sorte na sua porta? E ele respondeu: sim, tenho esse amuleto porque parece que dá sorte mesmo àqueles que não acreditam nos amuletos de boa sorte.

Eu também acho que a sorte vem sempre quer da audácia quer do esforço, mas quero desejar a todos aqueles que estão envolvidos, e profundamente envolvidos neste programa, a maior sorte do mundo, porque os resultados deste programa serão, também, muito convidativos a que haja novos programas.

165 A propósito, isto é apenas o primeiro passo. A partir daqui desenvolveremos outros programas, por exemplo, para as empresas, e a rapidez com que as empresas aderem à banda larga é absolutamente decisiva para a sua competitividade.

Estudaremos, também, formas para que essa mudança e essa progressão seja mais rápida. Investiremos, também, na produção de conteúdos, porque isso é absolutamente essencial para a Sociedade de Informação.

170 Enfim, há muito a fazer. Este é o primeiro passo.

Quero desejar a todos boa sorte, bons êxitos.

Muito Obrigado.

## IX. Discurso do MOPTC, Mário Lino, na apresentação da Iniciativa e.escola

*Escola Secundária Eça de Queiroz, Olivais – 5 de junho de 2007.*

Fonte: <http://eescola.pt/entidades.aspx>

Sr. Primeiro-Ministro, Srs. membros do governo, Srs. presidentes da PT, da Vodafone e da Sonaecom, Srs. diretores gerais e representantes da Microsoft, da Ericsson, da Intel e da Cisco, Senhoras e Senhores convidados, Senhora diretora e estimados membros do conselho diretivo, professores e alunos da Escola Secundária de Eça de Queiroz.

- 5 Obrigado. Obrigado, por nos acolherem na vossa escola. E peço, desde já, desculpa pelo transtorno que possamos ter causado ao funcionamento regular das aulas, mas compreendam: o que temos para dizer hoje, aqui, é muito importante. Para vocês e para o País.

- E permitam-me começar, justamente, pelos alunos da Eça de Queiroz. Olho para vocês e relembro com saudade os tempos em que fui estudante. Foram tempos felizes! E relembro também, quão diferente era  
10 essa época da que vivemos. Os meios de que dispúnhamos eram radicalmente diferentes dos de hoje. A televisão era uma miragem: só existia nos países distantes e mais evoluídos. Telemóvel? Uma ideia dos livros de ficção científica. E-mail? Messenger? YouTube? Wikipédia? Google? Tudo formas de comunicação que nem sequer imaginávamos.

- Hoje, para vocês, isto são dados simplesmente adquiridos. Hoje, as plataformas tecnológicas fazem parte  
15 das vossas vidas, de forma absolutamente natural e espontânea.

Hoje, podemos dizer, vivemos numa sociedade em permanente evolução tecnológica. Vivemos, em pleno, a Sociedade de Informação e Conhecimento.

- Por isso, já ouviram falar com certeza do Plano Tecnológico do Governo. O Plano Tecnológico é uma agenda de mudança para a sociedade portuguesa que visa mobilizar as empresas, as famílias e as  
20 instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta. O governo assume o Plano Tecnológico como uma prioridade para as suas políticas públicas.

- O Plano Tecnológico constitui, também, o pilar para o Crescimento e a Competitividade do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego, que traduz a aplicação em Portugal das prioridades  
25 da Estratégia de Lisboa.

Paralelamente, o governo, conforme tem sido transmitido pelo nosso Primeiro-Ministro José Sócrates, tem como objetivo prioritário qualificar os portugueses. Nesse quadro temos que olhar atentamente para a literacia digital, ou seja, para a capacidade generalizada de usar o computador e todas as suas capacidades.

- 30 O dia de hoje é para festejar, portanto não vos queria maçar com muitos números, mas é importante perceber como está o nosso País classificado, em termos da utilização de computadores e das suas diversas funções.

Portugal tem uma história recente de sucesso no domínio das novas tecnologias: tem a totalidade do seu território coberto com a possibilidade de aceder à internet com banda larga e somos o primeiro país da

35 Europa a ter toda a rede pública de escolas com banda larga. Ainda há poucos anos, em Portugal, o número de alunos por computador, nas escolas, era de 25; hoje, em resultado dos esforços que o País tem vindo a fazer, este número já é de 10 alunos por computador.

Mas queremos ir mais longe! Porque é que a banda larga é importante? É bom que saibam. Efetivamente, este tipo de ligação permite aceder a um vasto número de softwares e serviços, acrescentando assim valências à utilização informática. É por esse motivo que a percentagem de pessoas que em cada país está ligada com banda larga, é um indicador atualmente determinante na avaliação do desenvolvimento e civilidade das nações.

É aí, no aumento do número de portugueses com ligação de banda larga, que temos que apostar.

45 A evolução é visível: em 2004, Portugal tinha uma taxa de penetração da banda larga nos lares portugueses de 12% e, em 2006, atingiu os 24%. No entanto a média europeia registada foi de 32%.

Ao mesmo tempo, existe um computador em cerca de 45% dos lares portugueses, enquanto no resto da Europa a média é de 64%.

50 Acresce mais um dado que explica o conjunto de iniciativas que estamos hoje a lançar: nos lares em que existe um computador, a taxa de penetração de banda larga, em Portugal e na Europa, é igual: 53%. Assim, podemos concluir: o atraso da penetração da banda larga deriva, em grande parte, de uma menor presença de computadores nos lares portugueses. Por isso, apresentamos hoje um conjunto de programas para inverter esta tendência: e.escola, e.professor e e.oportunidades.

55 Ou seja, o governo lança aqui na Escola Secundária de Eça de Queiroz, a constituição de um Fundo para a Sociedade de Informação, financiado fundamentalmente pelos operadores móveis, ao abrigo das contrapartidas das licenças de UMTS, que vai permitir que um universo de mais de 600 Mil alunos, professores e trabalhadores em formação nas Novas Oportunidades (240 mil alunos do 10º ano, 150 mil professores do ensino básico e secundário, e 250 mil trabalhadores) possam aceder em condições vantajosas a um computador com ligação e acesso banda larga. Eu repito.

60 Com três iniciativas, e.escola, e.professor e e.oportunidades, vamos criar condições altamente excecionais para que mais de 600 mil pessoas, alunos, professores e formandos das Novas Oportunidades, possam ter um computador pessoal com ligação à internet.

Um computador que podem utilizar nas suas casas, nas suas escolas, nas casas dos seus colegas e amigos, etc.

65 É por isso que, dentro de alguns minutos, vou assinar, com os representantes dos três operadores o protocolo que permite iniciar esta nova ambição.

70 Ao assinar o protocolo, começamos agora uma nova era na batalha para acabar com a infoiliteracia, as pessoas que não usam regularmente o computador como instrumento de estudo e trabalho. O que estamos a operar é uma verdadeira revolução no mundo da comunicação interativa. É substancialmente diferente haver 4, 5 pessoas com computador numa turma, ou todos, professores e alunos, terem um computador pessoal e estarem ligados à internet! Aliás, não conseguimos, por mais que especulemos, antecipar hoje, em todas as suas possibilidades, como será este novo processo de interatividade. Como será, no futuro breve, a nova relação entre todos os colegas da mesma turma devida e modernamente equipados?

75 Como passarão a ser as aulas com sumários, marcações de testes e todo o planeamento de matérias, encaminhados virtualmente, criando uma nova sistematização através de softwares dedicados? Como se

processará a comunicação professor/aluno? E aluno/professor? E dos professores com as famílias? Esta proposta de generalização do uso do computador vai trazer uma verdadeira mudança de paradigma. Uma escola onde todos tenham acesso ao computador devidamente ligado, significa que todos possuem uma plataforma.

- 80 O computador é uma plataforma de acesso ao conhecimento e é, ao mesmo tempo, uma plataforma de múltiplas formas de comunicação.

Para chegarmos a este anúncio público, reunimos o esforço de várias empresas, os operadores móveis TMN, Optimus e Vodafone e não só: também outras empresas de software, como a Microsoft, de hardware e outros equipamentos.

- 85 O princípio subjacente à oferta que negociámos é este: quem se inscrever nestes programas escolhe, de entre as ligações disponíveis à internet, a que quiser que inclua o acesso banda larga e o computador portátil.

Para os alunos, começaremos no início do próximo ano letivo, a partir de 15 de setembro, com os que se matricularem no 10º ano.

- 90 Criámos condições para poderem adquirir um pacote que inclui o computador portátil e o acesso à internet de banda larga. E quero declarar que o governo, na sua linha de defesa dos princípios da igualdade de oportunidades e coesão social, atribuiu precisamente à componente social um carácter prioritário.

- 95 Assim, os alunos da Ação Social Escolar beneficiam das condições mais vantajosas: pagarão apenas uma mensalidade de 5 Euros para terem um computador com acesso à internet de banda larga. Para os alunos cujo rendimento do agregado familiar seja baixo, lançamos um preço para o pacote, computador e acesso banda larga, por 15 Euros mensais.

Os restantes alunos desfrutarão de uma oferta com uma entrada de 150 Euros e uma mensalidade 5 Euros abaixo dos preços de mercado dos operadores aderentes ao programa.

- 100 Para os trabalhadores em formação no âmbito das Novas Oportunidades, o valor da oferta situa-se numa entrada de 150 Euros e uma mensalidade fixa de 15 Euros, garantindo sempre o pacote integrado que já enunciei.

- 105 É justamente pelos formandos nas Novas Oportunidades que começaremos, já a partir de segunda-feira, esta iniciativa, porque é prioritário integrar, na Sociedade de Informação e Conhecimento, as pessoas que estão a fazer um esforço importante para reintegrarem o sistema de ensino.

Para os professores, procurámos e encontrámos a solução conveniente de apoio ao desenvolvimento curricular e à inovação, tendo em conta o suporte à elaboração de materiais pedagógicos e ao trabalho de equipa, não esquecendo aqueles que desenvolvem atividade de gestão escolar.

- 110 Essa solução passa igualmente por garantir a mobilidade, condição importante para o pleno exercício da atividade docente.

Assim, a partir também de 15 de setembro, garantimos um computador portátil, para cada aderente, com ligação de banda larga, com uma entrada de 150 Euros e a mensalidade igualmente 5 Euros abaixo dos preços de mercado dos operadores aderentes.

- 115 Estas condições são únicas e representam, como referi, um amplo esforço negocial com os operadores e os diversos agentes envolvidos de hardware e software, uma vez que quisemos garantir a excelente qualidade dos equipamentos e dos programas, condição indispensável para o bom funcionamento dos

projetos. Portanto, esta nova ambição para a Sociedade de Informação garante o computador, software, ligação banda larga e todos os serviços inerentes de entrega e garantia de bom funcionamento do pacote. Os potenciais interessados deverão consultar o *site* [www.eescola.net](http://www.eescola.net) para obter as informações de que necessitam para utilizar estes programas.

120

Termino dirigindo, de novo, uma palavra para os alunos desta escola e, por seu intermédio, para todos os alunos do nosso País.

No Estado democrático em que vivemos, todos temos direitos e temos deveres.

Gostaríamos, por isso, que este esforço dos diversos agentes envolvidos nos três programas que vos apresentei – e.escola, e.professor e e.oportunidades – e que não é mais que a nossa obrigação, fosse retribuído com o vosso sucesso escolar.

125

Portanto, toca a estudar e, de preferência, com a boa ajuda da tecnologia dos computadores.

Boa sorte e bom trabalho!